Français

Programme d'études par année scolaire

Français langue première

ème année

Alberta
LEARNING
Direction de l'éducation française

440.7071
A434
1999
6e annee

CDPCOLSP

Programme d'études par année scolaire
Français langue première

Sixième année

Alberta
Education
1999

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA LEARNING)

Alberta. Alberta Learning. Direction de l'éducation française.
Français : programme d'études par année scolaire – français langue première : sixième année.

ISBN 0-7785-0535-9

1. Français (Langue) -- Étude et enseignement (Primaire) – Alberta.
I. Titre

PC2068.C2.A333 1999 440.707123

Cette publication est destinée au/aux :

Élèves	
Enseignants	✓
Administrateurs (directeurs, directeurs généraux)	✓
Conseillers	✓
Parents	
Grand public	
Autres	

Copyright © 1999, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Learning, Alberta Learning, Direction de l'éducation française, 11160, avenue Jasper, Edmonton (Alberta), T5K 0L2, Téléphone : (780) 427-2940, Télécopieur : (780) 422-1947, Adel: def@edc.gov.ab.ca

Alberta Learning autorise la reproduction de la présente publication à des fins pédagogiques et sans but lucratif.

Remarque : *Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.*

Nous nous sommes efforcés de reconnaître ici toutes nos sources et de nous conformer à la réglementation relative aux droits d'auteur. Si vous relevez certaines omissions ou erreurs, veuillez en informer Alberta Learning afin que nous puissions y remédier.

Bibliothèque Saint-Jean
University of Alberta

REMERCIEMENTS

Un projet de cette envergure exige la participation et l'étroite collaboration de plusieurs personnes. La Direction de l'éducation française – Language Services Branch – tient à reconnaître la contribution et l'expertise des personnes suivantes dans l'élaboration de cette publication :

Alain Nogue	Directeur adjoint – Programmation française
Nicole Lamarre	Directrice du projet
Jacinthe Lavoie	Conceptrice de programmes

Nous désirons également reconnaître l'apport des personnes suivantes :

Jocelyne Bélanger	Coordination des services de révision
Marie-José Knutton	Révision
Louise Chady	Coordination de la production
Charles Adam	Graphisme
Marthe Corbeil	Traitement de texte
Nancy Duchesneau	Traitement de texte
Josée Robichaud	Traitement de texte

Et en dernier lieu, nous tenons à remercier ceux qui, de près ou de loin, ont gracieusement accepté de partager leurs réflexions et appuyer la Direction de l'éducation française dans la réalisation de ce projet.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements ... iii

VUE D'ENSEMBLE ... 1

- Introduction ... 1
- Liens entre le cadre commun et le programme d'études de français langue première 1998 ... 1
- L'optique des résultats d'apprentissage ... 1
- Principes d'apprentissage ... 2
- Présentation du programme d'études de français langue première 1998 ... 3

  1. Culture et identité ... 4
  2. Communication orale ... 4
     a) L'écoute ... 4
     b) L'interaction ... 4
     c) L'exposé ... 5
  3. Lecture ... 5
  4. Écriture ... 5

- Organisation des résultats d'apprentissage généraux ... 6
- Guide d'utilisation du programme d'études par année scolaire ... 7
- Degré d'autonomie de l'élève ... 8
- Formats du document ... 8
- L'évaluation des apprentissages ... 9
- Sources bibliographiques principales ... 10

APERÇU DU PROGRAMME D'ÉTUDES PAR ANNÉE SCOLAIRE – FRANÇAIS LANGUE PREMIÈRE ... 11

- Un programme plus précis ... 11
- Les priorités au deuxième cycle de l'élémentaire ... 11

CULTURE ET IDENTITÉ ... 13

COMMUNICATION ORALE ... 15

- L'écoute ... 15

• L'interaction 22

• L'exposé 26

LECTURE 33

ÉCRITURE 43

ANNEXES

1. L'enseignement du français 59
2. Un aperçu du contexte d'enseignement en milieu francophone en Alberta 71
3. L'intégration des matières 73
4. Vue d'ensemble de l'intégration des matières au deuxième cycle de l'élémentaire 111

Digitized by the Internet Archive
in 2016

https://archive.org/details/programmedtudesp00albe_5

VUE D'ENSEMBLE

• Introduction

À l'automne 1992, la Direction de l'éducation française (DÉF) – Language Services Branch – élaborait un plan d'action visant la révision du programme de français 1987. Afin de mieux cerner les besoins du milieu, l'équipe de français de la DÉF a organisé, avec l'appui de la Fédération des parents francophones de l'Alberta, une série de rencontres avec les parents des diverses régions de la province. Poursuivant le même but, elle a ensuite consulté des administrateurs, des enseignants et des élèves.

Au cours de l'année 1993, cette même équipe a organisé une série d'entrevues avec des élèves de la première à la douzième année afin d'analyser leurs habiletés reliées à la communication orale. Un projet similaire a été mis sur pied pour analyser leurs habiletés reliées à la communication écrite.

Toujours dans le but de recueillir plus d'information, les membres de l'équipe ont pris connaissance des plus récentes recherches dans le domaine des sciences du langage, des sciences de l'éducation et de la psychologie cognitive. Cette information leur a permis de mieux comprendre ce qu'est l'apprentissage et de mieux cerner les mécanismes de l'enseignement des langues.

En décembre 1993, les ministres de l'Éducation des quatre provinces de l'Ouest et des deux Territoires signaient *Le protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien.* Riche de l'information recueillie dans le milieu et de l'analyse des travaux des élèves, l'équipe de la DÉF s'est jointe à l'équipe interprovinciale pour élaborer le *Cadre commun des résultats d'apprentissage de français langue première (M-12)*. Ce document, paru en septembre 1996, a servi de base à l'élaboration du *Programme d'études de français langue première (M-12).*

• Liens entre le cadre commun et le programme d'études de français langue première 1998

Conscients du rôle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, les ministres de l'Éducation signataires de l'entente et leurs représentants ministériels ont orienté leurs travaux vers les **résultats d'apprentissage**, plutôt que vers les **objectifs d'enseignement**, comme c'était le cas dans *Le français à l'élémentaire : français - langue maternelle*, programme d'études de 1987. Les résultats d'apprentissage représentent l'ensemble des compétences que les élèves de l'Ouest et du Nord canadiens devraient maîtriser à la fin de chaque année scolaire. En plus de reprendre et d'expliciter les résultats d'apprentissage contenus dans le cadre commun, le programme d'études de 1998 contient des résultats d'apprentissage qui reflètent les besoins particuliers des élèves inscrits à un programme de français langue première en Alberta.

• L'optique des résultats d'apprentissage [1]

Un résultat d'apprentissage définit un comportement langagier en précisant les habiletés, les connaissances et les attitudes qu'un élève a acquises au terme d'une séquence d'apprentissage. Cette optique place donc l'élève au centre des actions pédagogiques.

Ce document présente deux types de résultats d'apprentissage :

- ***les résultats d'apprentissage généraux***, qui s'appliquent de la maternelle à la douzième année, sont des énoncés généraux qui décrivent ce qu'un élève doit être capable d'accomplir dans un domaine du développement langagier;

[1] L'information de cette section est tirée et adaptée du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)*, p. vii et viii.

- ***les résultats d'apprentissage spécifiques***, qui découlent d'un résultat d'apprentissage général, se veulent des descripteurs plus précis du comportement langagier de l'élève au terme d'une année scolaire déterminée.

L'accroissement du niveau de difficulté des résultats d'apprentissage d'une année scolaire à l'autre permet à l'élève de bâtir progressivement le répertoire de ses habiletés, de ses connaissances et de ses attitudes, et ainsi d'élargir son champ d'autonomie.

• Principes d'apprentissage

L'apprentissage d'une langue, comme tout autre apprentissage, est un processus personnel et social, qui se manifeste par la construction des savoirs et leur réutilisation dans des contextes de plus en plus variés et complexes. Les recherches dans le domaine de la psychologie cognitive ont permis de dégager six principes d'apprentissage qui viennent jeter un nouveau regard sur les actes pédagogiques les plus susceptibles de favoriser l'acquisition, l'intégration et la réutilisation des connaissances. Ces six principes d'apprentissage précisent que :

L'apprentissage est un processus actif et constructif. Pour l'apprenant, ses connaissances sont des représentations mentales du monde qui l'entoure et qui l'habite. De même, l'acquisition de connaissances ou l'intériorisation de l'information est un processus personnel et progressif qui exige une activité mentale continue. Donc, l'apprenant sélectionne l'information qu'il juge importante et tient compte d'un grand nombre de données pour créer des règles et des conceptions. Ces dernières, justes ou erronées, acquièrent rapidement un caractère permanent. L'enseignant est appelé à jouer le rôle de médiateur dans la construction, par l'apprenant, de règles et de conceptions. C'est en présentant des exemples et des contre-exemples qu'il permet à l'élève de saisir toutes les dimensions du savoir et d'éviter la construction de connaissances erronées.

L'apprentissage est l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures. « L'apprentissage est un processus cumulatif, c'est-à-dire que les nouvelles connaissances s'associent aux connaissances antérieures soit pour les confirmer, soit pour y ajouter des informations, soit pour les nier. »[2] Dans le cadre de sa planification, l'enseignant définit l'objet d'apprentissage et analyse les difficultés liées à ce savoir à acquérir. Il anticipe les connaissances antérieures des élèves et prévoit comment il activera leurs connaissances antérieures.

L'apprentissage requiert l'organisation constante des connaissances. L'organisation des connaissances dans la mémoire à long terme est une des caractéristiques de l'expert. Plus les connaissances sont organisées sous forme de schémas ou de réseaux, plus il est facile pour l'apprenant de les retenir et de les récupérer dans sa mémoire. Dans ces conditions, il est également possible de traiter un plus grand nombre de connaissances à la fois. Dans ses interventions auprès des élèves, l'enseignant présente des schémas, des graphiques, des cartes sémantiques, des séquences d'actions pour rendre les connaissances fonctionnelles et transférables.

L'apprentissage concerne autant les connaissances déclaratives et procédurales que conditionnelles. Pour que l'apprenant soit en mesure d'intégrer et de réutiliser ce qu'il a appris dans des contextes variés, il lui faut déterminer quelles connaissances utiliser, ainsi que comment, quand et pourquoi les utiliser. L'enseignement doit donc tenir compte de trois types de connaissances : les connaissances théoriques (le quoi – connaissances déclaratives), les connaissances qui portent sur les stratégies d'utilisation (le comment – connaissances procédurales) et les connaissances relatives aux conditions ou au contexte d'utilisation (le quand et le pourquoi – connaissances conditionnelles).

---

[2] Tardif, Jacques. *Pour un enseignement stratégique – L'apport de la psychologie cognitive*. Les éditions Logiques, 1992, p. 37.

L'apprentissage concerne autant les stratégies cognitives et métacognitives que les connaissances théoriques. L'apprenant doit pouvoir compter sur un ensemble de stratégies cognitives et métacognitives pour pouvoir utiliser de façon fonctionnelle et efficace les connaissances acquises. En tout temps, l'élève doit être conscient des stratégies auxquelles il peut faire appel pour accomplir une tâche. Il doit également gérer ces stratégies de façon efficace.

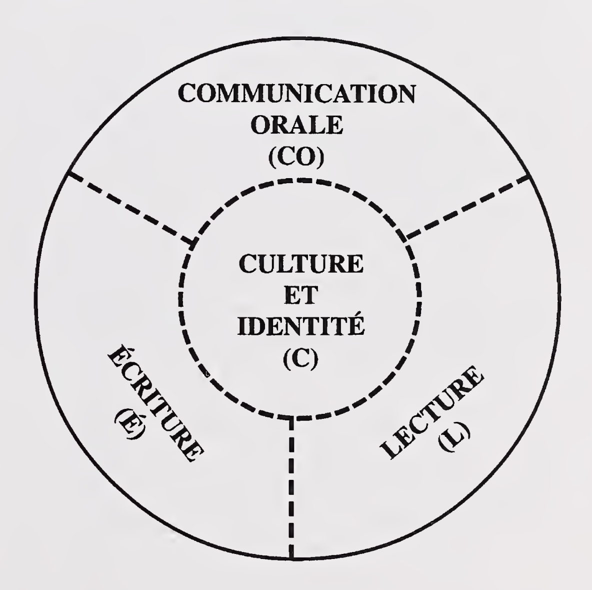
Un enseignement explicite des connaissances procédurales et conditionnelles, suivi de pratiques guidées et de pratiques coopératives, permettra à l'élève de développer un degré d'expertise dans un domaine donné. (Pour plus d'informations sur l'enseignement explicite, consulter l'Annexe 1, *Tableau synthèse de la démarche d'apprentissage*.)

La motivation scolaire détermine le degré d'engagement, de participation et de persistance de l'élève dans ses apprentissages. Comme toute autre connaissance, l'apprenant construit sa motivation scolaire à partir de ses croyances dans ses capacités d'apprentissage et de ses expériences scolaires. La motivation scolaire repose à la fois sur la valeur et les exigences de la tâche, et sur le pouvoir que l'élève a sur ses chances de réussite. Les croyances et les perceptions de l'élève détermineront son engagement, son degré de participation et sa persévérance à la tâche. D'une part, l'élève a une certaine responsabilité face à ses apprentissages et, d'autre part, l'enseignant a des responsabilités déontologiques dans la construction de la motivation scolaire de l'élève. L'enseignant doit, entre autres, proposer des tâches qui représentent des défis raisonnables et s'assurer que les élèves ont les connaissances et les stratégies nécessaires pour aborder la tâche. Il doit aussi rendre explicites les retombées à court ou à long terme des apprentissages.

- **Présentation du programme d'études de français langue première 1998[3]**

Par rapport au programme de 1987, le programme de 1998 apporte des précisions importantes en ce qui a trait au processus de réalisation des projets de communication. Pour chaque année scolaire, on trouvera des tâches bien précises et des résultats d'apprentissage spécifiques permettant à l'apprenant de planifier et de gérer ses projets.

Le schéma ci-après présente les différents domaines de l'apprentissage du français langue première. Les trois domaines d'utilisation de la langue : *Communication orale, Lecture et Écriture* intègrent le travail effectué par l'élève pour développer ses compétence cognitives, métacognitives et communicatives. Ils sont en outre alimentés par le domaine *Culture et identité.*



[3] L'information de cette section est tirée et adaptée du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)*, p. x et xiv.

Si *Culture et identité* est présenté comme un domaine à part, il va de soi que, loin d'être travaillé de façon isolé, il doit être intégré aux trois autres domaines langagiers. La seule raison pour laquelle ce domaine a été séparé, c'est pour mieux le cerner et l'expliciter dans des résultats d'apprentissage spécifiques. Ce besoin de traiter l'acte de communication de façon holistique s'applique aux trois autres domaines qui doivent aussi être interreliés dans la pratique pédagogique quotidienne.

En tenant compte de la présence et de l'influence des médias dans la vie moderne, l'étude des médias comme mode de communication, aurait pu faire l'objet d'un domaine particulier. Il semblait plus réaliste de l'intégrer aux autres domaines afin de toujours amener l'élève à considérer l'aspect médiatique de la communication dans ses projets de communication.

1. Le domaine *Culture et identité*

La dimension culturelle et identitaire a été élaborée sous deux facettes complémentaires : la prise de conscience et l'action. Le *résultat d'apprentissage C1* porte sur la nécessité, pour l'élève, de se situer face aux réalités linguistiques et culturelles francophones de son milieu et d'ailleurs. Mis en contact avec les divers éléments de son environnement socioculturel francophone, l'élève apprendra à construire progressivement sa réalité culturelle.

Le *résultat d'apprentissage général C2* s'ajoute au précédent pour appuyer le processus de construction identitaire. Il conduit l'élève à témoigner de la façon dont il vit sa francophonie en l'incitant à poser des gestes authentiques et signifiants. L'élève est ainsi appelé à vivre des expériences de création en langue française et à y associer ses propres valeurs.

2. Le domaine *Communication orale*

Trois volets articulent le domaine *Communication orale* : l'écoute, l'interaction et l'exposé.

a) *L'écoute*
L'élaboration des résultats d'apprentissage dans ce volet s'est faite à partir de la conception de l'écoute selon laquelle l'élève est un récepteur actif qui a la responsabilité de reconstruire le sens d'un discours. Cette construction du sens s'effectue dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

L'écoute exige de l'élève qu'il ait à sa disposition des moyens pour réaliser ses projets d'écoute, présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux CO3 et CO4,* et qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens sont présentés d'une part, dans le *résultat d'apprentissage général CO1* qui porte sur les stratégies de planification et d'autre part, dans le *résultat général d'apprentissage CO2* qui porte sur les stratégies de gestion de son projet d'écoute.

b) *L'interaction*
L'interaction est particulièrement importante dans la communication orale. C'est un échange dynamique au cours duquel des individus expriment spontanément leurs besoins, leurs réactions, leurs idées, leurs opinions, tout en interprétant les messages de leur(s) interlocuteur(s). L'interaction est caractérisée par une négociation de sens.

Trois résultats d'apprentissage articulent le volet interaction. Le premier *résultat d'apprentissage, CO5,* porte sur la gestion des interventions dans des situations d'interaction. L'élève apprend, entre autres, à prêter attention à ses interlocuteurs, à reformuler les propos de ses interlocuteurs pour s'assurer qu'il a bien compris, à ajuster son registre de langue en fonction de ses interlocuteurs et de la situation.

Le deuxième *résultat d'apprentissage général* de ce volet, *CO6,* porte sur l'appropriation d'expressions courantes utilisées dans des situations de la vie quotidienne. L'acquisition de ces expressions permettra à l'élève de faire part de ses goûts, de ses opinions, de ses sentiments ou encore, de rapporter un événement. La compréhension et l'utilisation d'une variété d'expressions idiomatiques fait également partie de ce résultat d'apprentissage général.

Le troisième *résultat d'apprentissage* de ce volet, *CO7*, porte sur la participation de l'élève à des conversations de la vie quotidienne. Celui-ci sera capable de parler couramment des réalités qui le touchent, tels que des sujets portant sur sa vie de tous les jours, sur ses relations interpersonnelles, sur ses aspirations et sur le monde qui l'entoure.

c) *L'exposé*

L'exposé est un type de communication orale qui exige de l'orateur un plus grand souci de la langue et de la structure du discours.

Trois résultats d'apprentissage articulent le volet de l'exposé. Le premier, *CO8*, porte sur la préparation, par l'élève, de ses présentations et de ses interventions en fonction de la situation de communication, de même que sur un souci de clarté et de correction de la langue.

Le deuxième *résultat d'apprentissage général* de ce volet, *CO9*, porte sur ce que l'élève doit faire pour gérer ses présentations et ses interventions, c'est-à-dire la mise en œuvre des stratégies et des connaissances appropriées à la situation de communication proposée dans le *résultat d'apprentissage général CO10*, c'est-à-dire le troisième résultat d'apprentissage de ce volet.

3. Le domaine *Lecture*

L'élaboration des résultats d'apprentissage dans ce domaine s'est faite à partir de la conception de la lecture selon laquelle l'élève est un lecteur actif dans la construction du sens d'un texte. Cette reconstruction du sens s'effectue dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

La lecture exige de l'élève qu'il ait à sa disposition des moyens pour réaliser les projets de lecture présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux L3 et L4,* et qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens sont présentés dans le *résultat d'apprentissage général L1* qui porte sur les stratégies de planification et dans le *résultat général d'apprentissage L2* qui porte sur les stratégies de gestion de son projet de lecture.

4. Le domaine *Écriture*

Le domaine *Écriture* se présente dans l'ensemble selon une orientation parallèle à celle retenue en *Communication orale* et en *Lecture.* Cette orientation fait de l'élève un scripteur actif dans la construction du sens d'un texte. Cette construction du sens s'effectue dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

L'écriture exige de l'élève qu'il ait à sa disposition des moyens pour réaliser les projets présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux É3 et É4,* et qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens sont présentés dans le *résultat d'apprentissage général É1* qui porte sur les stratégies de planification et dans le *résultat général d'apprentissage É2* qui porte sur les stratégies de gestion de son projet d'écriture.

- **Organisation des résultats d'apprentissage généraux**

Dans l'ensemble, l'organisation des résultats d'apprentissage généraux suit le processus du déroulement des activités : par exemple, le contexte de la tâche (CO3 et CO4), la planification (CO1) et la gestion de cette tâche (CO2). À la lecture des résultats d'apprentissage spécifiques, on notera que l'analyse de l'efficacité des moyens utilisés pour réaliser la tâche se trouve sous le résultat d'apprentissage : gestion.

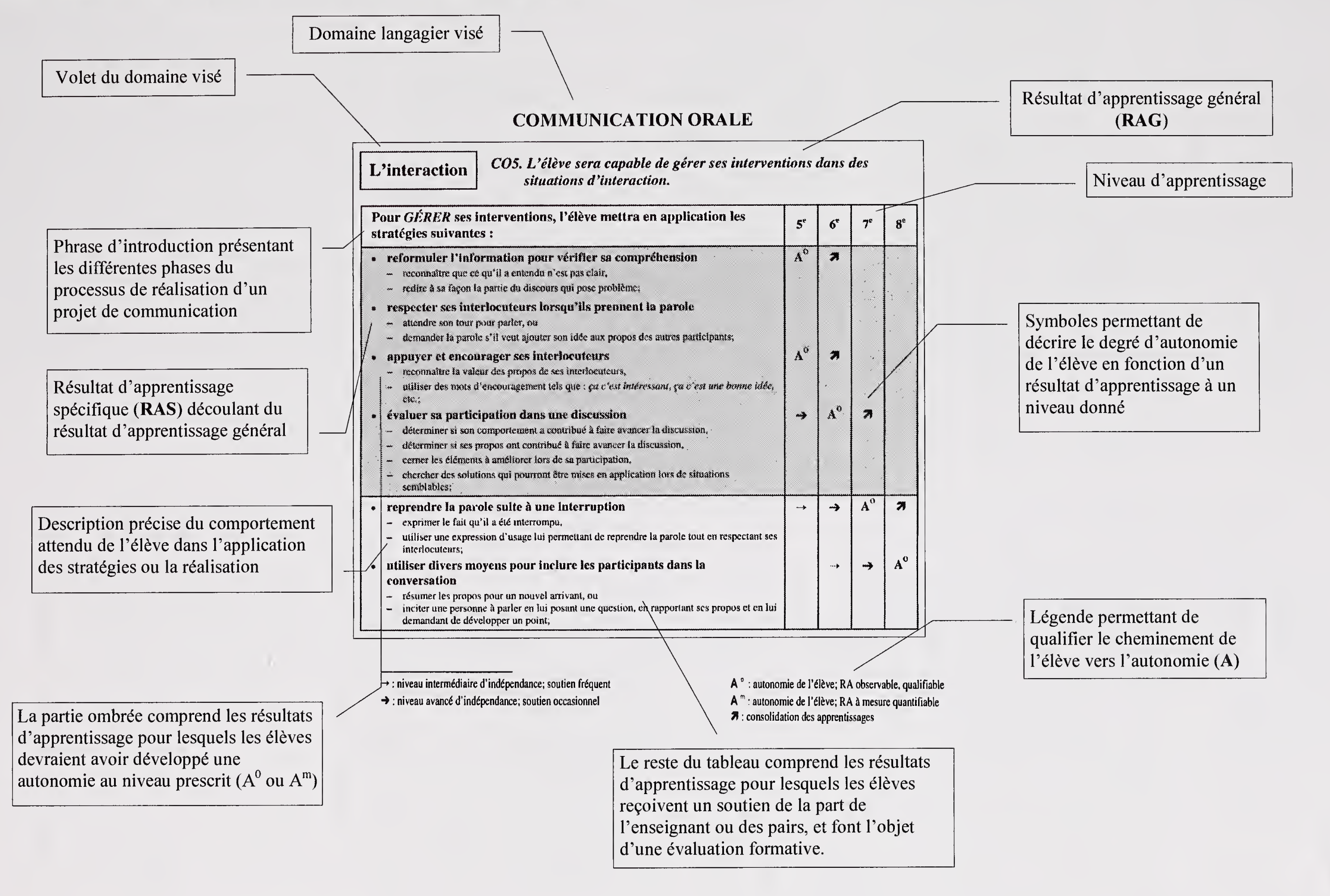
Note : L'enseignant trouvera des renseignements complémentaires sur le déroulement des activités à l'annexe 1 : caractéristiques des situations d'apprentissage.

Culture et identité
C1. Réalité culturelle
C2. Construction identitaire

Communication orale	**Lecture**	**Écriture**
L'écoute		
CO3. Contexte : besoin d'information	**L3.** Contexte : besoin d'information	**É3.** Contexte : besoin d'information
CO4. Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique	**L4.** Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique	**É4.** Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique
CO1. Planification	**L1.** Planification	**É1.** Planification
CO2. Gestion	**L2.** Gestion	**É2.** Gestion
L'interaction		
CO7. Contexte : vie quotidienne		
CO5. Gestion		
CO6. Développement du vocabulaire		
L'exposé		
CO10. Contexte : répondre à divers besoins		
CO8. Planification		
CO9. Gestion		

* L'ordre de présentation des résultats d'apprentissage a été modifié pour correspondre au déroulement d'un projet de communication.

- **Guide d'utilisation du programme d'études par année scolaire**



COMMUNICATION ORALE

L'interaction — ***CO5. L'élève sera capable de gérer ses interventions dans des situations d'interaction.***

Pour *GÉRER* ses interventions, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**5ᵉ**	**6ᵉ**	**7ᵉ**	**8ᵉ**
• **reformuler l'information pour vérifier sa compréhension** – reconnaître que ce qu'il a entendu n'est pas clair, – redire à sa façon la partie du discours qui pose problème;	A^0	↗		
• **respecter ses interlocuteurs lorsqu'ils prennent la parole** – attendre son tour pour parler, ou – demander la parole s'il veut ajouter son idée aux propos des autres participants;				
• **appuyer et encourager ses interlocuteurs** – reconnaître la valeur des propos de ses interlocuteurs, – utiliser des mots d'encouragement tels que : *ça c'est intéressant, ça c'est une bonne idée,* etc.;	A^0	↗		
• **évaluer sa participation dans une discussion** – déterminer si son comportement a contribué à faire avancer la discussion, – déterminer si ses propos ont contribué à faire avancer la discussion, – cerner les éléments à améliorer lors de sa participation, – chercher des solutions qui pourront être mises en application lors de situations semblables;	➔	A^0	↗	
• **reprendre la parole suite à une interruption** – exprimer le fait qu'il a été interrompu, – utiliser une expression d'usage lui permettant de reprendre la parole tout en respectant ses interlocuteurs;	→	➔	A^0	↗
• **utiliser divers moyens pour inclure les participants dans la conversation** – résumer les propos pour un nouvel arrivant, ou – inciter une personne à parler en lui posant une question, en rapportant ses propos et en lui demandant de développer un point;		→	➔	A^0

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^0 : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

- **Degré d'autonomie de l'élève**

Comme précisé dans la section sur les principes d'apprentissage, un des rôles de l'enseignant est d'être le médiateur entre le savoir à construire et l'apprenant. Pour bien remplir ce rôle, il doit d'abord modeler pour l'élève le comportement attendu, c'est-à-dire les stratégies cognitives et métacognitives qui lui permettent de réaliser son projet (enseignement explicite). Ensuite, il accompagne l'élève dans la réalisation d'un projet qui fait appel aux mêmes stratégies (pratique guidée). Puis, il place l'élève dans une situation où il aura à utiliser, en compagnie de ses pairs, les mêmes éléments visés (pratiques coopératives). Finalement, il vérifie jusqu'à quel point l'élève a intégré les stratégies et le comportement attendus (pratique autonome et transfert).

Les symboles sont utilisés pour décrire cette marche de l'élève vers l'autonomie, tout en ayant l'appui de l'enseignant:

→ ***niveau intermédiaire d'indépendance : l'élève requiert un soutien fréquent de la part de l'enseignant et de ses pairs***
L'enseignant fait une démonstration explicite des éléments visés. Il travaille sur les éléments de base du concept à l'étude. Il favorise le travail de groupe et appuie régulièrement le groupe tout au long de l'activité.

➔ ***niveau avancé d'indépendance : l'élève requiert un soutien occasionnel de la part de l'enseignant et obtient le soutien de ses pairs***
L'enseignant fait une démonstration en fournissant la représentation complète du concept à l'étude. Il sollicite la participation des élèves au cours de sa démonstration. Il met l'accent sur ce qui semble poser problème. Il favorise le travail en petits groupes et guide l'objectivation (auto-évaluation) et la rétroaction par les pairs.

A^{o} ***autonomie de l'élève (stratégies, attitudes, etc.)***
En situation d'évaluation formative, l'enseignant vérifie avec quel degré d'autonomie l'élève a utilisé l'élément visé (stratégie, attitude, etc.). Il vérifie également jusqu'à quel point l'élève comprend son utilisation dans des contextes variés (transfert). Le résultat d'apprentissage (**RA**) est **observable** et la mesure est **qualifiable**.

A^{m} ***autonomie de l'élève (mécanismes de la langue et tâches)***
L'enseignant vérifie le comportement de l'élève face aux résultats d'apprentissage (**RA**) visés en situation d'évaluation sommative. Le produit du travail de l'élève est évalué et la mesure est **quantifiable**. L'évaluation des projets de communication (les tâches) et des mécanismes de la langue mène à la confirmation du degré de maîtrise de l'élève.

➚ ***consolidation des apprentissages***
L'enseignant place l'élève dans des situations de communication toujours plus complexes de façon à développer chez l'élève un champ d'expertise de plus en plus vaste et à accroître son autonomie.

- **Formats du document**

Afin de mieux répondre aux besoins des enseignants, le programme d'études élaboré à partir du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)* est offert en deux formats : le format ***intégral*** et le format ***par année scolaire***.

– Le format ***intégral*** présente l'ensemble des résultats d'apprentissage ***de la maternelle à la douzième année***. Ce format permet à l'enseignant d'avoir une vue d'ensemble du développement d'une habileté, de la maternelle à la douzième année. Il peut s'y référer pour fin de diagnostic. Par exemple, si un élève rencontre des difficultés en lecture, l'enseignant pourrait consulter le document et voir quelles stratégies de planification ou de gestion l'élève devrait avoir acquises à ce niveau. Ensuite, il pourrait repérer une ou plusieurs stratégies qui ne sont pas mises en application par l'élève pour réaliser son projet de communication. L'enseignant pourrait également utiliser cette version du

programme d'études pour enseigner de nouvelles stratégies à un élève qui est prêt à aborder des textes plus complexes et accroître ainsi son degré d'autonomie.

Ce format facilitera également la planification en équipe-école. Il pourra servir d'outil de référence aux enseignants qui n'enseignent pas le français, mais qui partagent, avec leurs collègues, la responsabilité du développement langagier de l'élève.

Compte tenu de son format volumineux, cette version du programme d'études pourrait difficilement servir à la planification des séquences d'apprentissage à un niveau donné. Le deuxième format, plus convivial, permet de répondre à ce besoin.

– Le format ***par année scolaire*** présente l'ensemble des résultats d'apprentissage pour ***l'année ciblée et l'année précédente***, de même que tous les résultats d'apprentissage qui font l'objet d'un travail de sensibilisation menant à l'autonomie au cours des années subséquentes.

  Ce format allégé permet à l'enseignant de focaliser sur les résultats d'apprentissage prescrits à un niveau donné. De plus, il lui permet de connaître les acquis des élèves au niveau précédent. Ainsi, en septembre, un enseignant pourrait se référer à cette version du programme d'études pour planifier une séquence d'apprentissage à partir des résultats d'apprentissage de l'année précédente, afin de faire le point sur les acquis des élèves. Il pourrait également s'y référer pour voir quelles sont ses responsabilités face à la progression de l'élève vers une plus grande autonomie, et quel soutien il doit apporter à l'élève dans le développement des habiletés, des connaissances et des attitudes.

  Parce qu'il présente tous les résultats d'apprentissage de deux années scolaires consécutives, ce format allégé permet aux enseignants de classes à niveaux multiples de planifier les séquences d'apprentissage à partir d'un seul document.

- **L'évaluation des apprentissages**

Idéalement, les pratiques évaluatives sont le reflet de la conception de l'apprentissage. Si le savoir est une construction graduelle, les buts premiers de l'évaluation sont de fournir une rétroaction significative à la personne évaluée et de fournir des données utiles aux divers intervenants. Selon cette conception, l'évaluation prend place, d'abord au début d'une démarche d'apprentissage, pour déterminer les connaissances antérieures de l'élève, et ensuite à la fin, pour déterminer ce qu'il a appris. Ainsi, l'élève pourra situer ses nouvelles compétences face à l'objet d'apprentissage et l'enseignant pourra expliquer le niveau de performance de l'élève et adapter ses interventions aux compétences réelles de l'élève.

Pour obtenir ces informations, l'enseignant doit présenter des tâches complètes, complexes et signifiantes : des tâches qui exigent la mise en œuvre de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.

Si la préoccupation première de l'enseignant est de développer des stratégies cognitives et métacognitives, il pourra assurer à l'élève une plus grande autonomie dans la réalisation de son projet de communication.

- **Sources bibliographiques principales**

ALBERTA. ALBERTA EDUCATION. *Programme d'études de français langue première (M-12)*, Direction de l'éducation française, Alberta Education, 1998.

BOYER, Christian. *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*, Boucherville, Graficor inc., 1993, 205 p.

Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12), Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien (de la maternelle à la douzième année), septembre 1996, 77 p.

CHARTRAND, Suzanne. « Enseigner la grammaire autrement - animer une démarche active de découverte », *Québec français*, n° 99 (automne 1995), p. 32-34.

FOREST, Constance et Louis Forest. *Le Colpron. Le nouveau dictionnaire des anglicismes*, Chomedey, Laval, Éditions Beauchemin ltée, 1994, 289 p.

GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1990, 255 p.

GIASSON, Jocelyne. *La lecture – De la théorie à la pratique*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1995, 234 p.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'études. Le français. Enseignement primaire*, Québec : Gouvernement du Québec, 1993, 81 p.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'études. Le français. Enseignement secondaire*, Québec : Gouvernement du Québec, 1995, 179 p.

PICARD, Jocelyne et Yolande Ouellet. *Stratégies d'apprentissage et méthodes de techniques de travail au primaire*, Loretteville, Commission scolaire de La Jeune-Lorette, 1996, 67 p.

Pour un nouvel enseignement de la grammaire, Collectif sous la direction de Suzanne-G. Chartrand. Montréal, Les Éditions Logiques inc., 1996, 447 p. (Collection Théories et pratiques dans l'enseignement).

TARDIF, Jacques. « L'évaluation dans le paradigme constructiviste », *L'évaluation des apprentissages – Réflexions, nouvelles tendances et formation*, Collectif sous la direction de René Hivon, Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, p. 28-56.

TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique – L'apport de la psychologie cognitive.* Montréal, Les Éditions Logiques inc., 1992, 474 p.

THÉRIAULT, Jacqueline. *J'apprends à lire... Aidez-moi!* Montréal, Les Éditions Logiques inc., 1996, 181 p.

VILLERS, Marie-Éva de. *Multidictionnaire des difficultés de la langue française*, Montréal, Québec/Amérique, 1992, 1324 p.

APERÇU DU PROGRAMME D'ÉTUDES PAR ANNÉE SCOLAIRE – FRANÇAIS LANGUE PREMIÈRE

- **Un programme plus précis**

Le programme de français vise à placer l'élève dans des situations d'apprentissage qui lui permettent de s'approprier la langue française comme outil de développement personnel, intellectuel, social, culturel et communautaire.

À la suite de la consultation qui a précédé l'élaboration du programme de 1998, les concepteurs ont opté pour mettre l'accent sur le développement des stratégies de planification et de gestion menant à la réalisation des divers projets de communication. Vous trouverez, pour chacun des domaines (communication orale, lecture et écriture), des résultats d'apprentissage spécifiques visant à développer chez l'élève les outils nécessaires pour réaliser efficacement ses projets de communication.

- **Les priorités au deuxième cycle de l'élémentaire**

Au deuxième cycle de l'élémentaire, le programme d'études de français vise à poursuivre le travail amorcé au premier cycle de l'élémentaire, soit développer un vocabulaire et une syntaxe de base permettant ainsi à l'élève de s'inscrire davantage dans son environnement. Le programme vise également à développer la capacité de l'élève à planifier et à gérer ses projets de communication, autant lorsqu'il réalise ses projets seul que lorsqu'il travaille avec des partenaires. De plus, l'élève apprend à respecter les règles qui régissent les mécanismes de la langue française, autant en ce qui a trait aux échanges verbaux organisés en salle de classe que dans la réalisation de ses projets à l'écrit.

En communication orale, l'élève accroît sa capacité à s'exprimer avec précision. Il apprend le vocabulaire et les constructions syntaxiques qui lui permettent de s'exprimer dans divers contextes. Il développe également sa capacité à comprendre l'information qui lui est communiquée oralement et à interagir avec les gens de son entourage.

En lecture, au deuxième cycle de l'élémentaire, l'élève développe ses habiletés à lire en abordant des textes plus longs et plus complexes. Il apprend à utiliser une variété de moyens pour résoudre efficacement les difficultés qu'il rencontre dans ses lectures.

En écriture, l'élève apprend progressivement à organiser et à formuler ses idées clairement tout en respectant les règles de l'orthographe grammaticale. Il apprend également à réviser ses textes en utilisant une grille de révision.

En s'appropriant les éléments de la langue, l'élève devient de plus en plus autonome et responsable de ses apprentissages. Lorsque la langue est au service de l'apprenant, il lui est possible de développer ses habiletés dans tout autre domaine d'apprentissage tel que les sciences, les mathématiques, les études sociales, etc. C'est donc par le biais de l'enseignement de la langue que l'on parvient à outiller l'élève pour qu'il devienne un bon communicateur et un apprenant efficace.

Quant aux projets de communication eux-mêmes, les concepteurs ont ciblé des tâches pour chaque niveau d'apprentissage. Dans l'ensemble du deuxième cycle de l'élémentaire, l'enseignant trouvera des tâches qui touchent aux diverses activités de la vie quotidienne des enfants de ce groupe d'âge, de même que celles faisant appel à leur créativité et à leur imaginaire.

CULTURE ET IDENTITÉ

C1. L'élève sera capable de se situer face aux réalités linguistiques et culturelles francophones de son milieu et d'ailleurs.

Pour s'approprier sa *RÉALITÉ CULTURELLE*, l'élève devra :	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**
• **discuter des actions et des personnages d'œuvres d'un même auteur ou d'une même collection** *Exemples :* – établir le parallèle entre les personnages créés par un auteur dans différentes œuvres (apparence physique, traits de caractère), – établir le parallèle entre les personnages créés par différents auteurs d'une même collection; *Intégration :* CO4 - 5e année; CO4 - 6e année; L4 - 5e année; CO5 - 5e année	A°	➚		
• **discuter de la présence du français dans la vie francophone de son milieu** *Exemples :* – observer son milieu. Cerner la place du français dans sa famille, dans son école, – identifier les endroits où les gens de son milieu peuvent obtenir des services en français, – faire l'inventaire des activités socioculturelles que la communauté offre aux jeunes francophones de son âge;	A°	➚		
• **partager son appréciation d'œuvres d'auteurs de la littérature jeunesse** *Exemples :* – établir des liens entre ses expériences et celles des personnages de la littérature jeunesse, – comparer sa réalité francophone à celle des personnages de la littérature jeunesse; *Intégration* : L4 - 6e année		A°	➚	
• **discuter, à partir de son vécu, de réalités linguistiques et culturelles de la littérature jeunesse** *Exemples :* – comparer les expressions idiomatiques, les expressions courantes ou les expressions de politesse utilisées par les personnages de la littérature jeunesse à celles qui sont utilisées dans son milieu, – observer la relation entre les enfants et les adultes telle que présentée dans la littérature et la comparer à celle de son milieu, – observer le milieu socioculturel dans lequel vivent les personnages de la littérature jeunesse et le comparer à son milieu; *Intégration* : L4 - 6e année		A°	➚	
• **discuter de la diversité culturelle au sein de la francophonie** *Exemples :* – identifier les régions où l'on retrouve des communautés francophones en Alberta et ailleurs au pays. Identifier les pays où le français est reconnu comme langue officielle ou encore les pays où un groupe d'habitants parlent le français. Cerner les caractéristiques des gens qui y habitent. Établir des parallèles entre ces communautés francophones;		A°	➚	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m^ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

C2. L'élève sera capable d'exprimer, dans son milieu, certaines valeurs et de manifester certains comportements qui témoignent de la manière dont il vit sa francophonie.

Pour appuyer son processus de *CONSTRUCTION IDENTITAIRE*, l'élève pourra :	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**
• **s'affirmer en prenant la parole devant ses pairs** Exemple : – donner son point de vue sur un sujet qui lui tient à cœur dans des domaines variés tels que sujet traité dans diverses matières, organisation de la vie à l'école, dans la classe, etc.;	A°	➚		
• **décrire certains projets et certaines expériences en français** Exemple : – reconnaître que certains projets et certaines expériences vécus en anglais peuvent être décrits en français;	A°	➚		
• **partir d'une chanson à répondre connue pour composer ses propres chansons** Exemple : – composer lui-même ou avec ses pairs une chanson à répondre, traitant de thèmes qui lui tiennent à cœur, en se référant à une chanson connue;		A°	➚	
• **collaborer à la réalisation d'un projet visant la promotion de son école** Exemple : – reconnaître le caractère particulier de son école. En groupe, choisir un projet qui mettra en valeur ces caractéristiques (affiche, chanson, article de journal, saynète, etc.). Réaliser, avec ses pairs, le projet choisi. Choisir le moyen le plus approprié pour communiquer son message au public cible. Analyser les retombées d'une telle expérience autant sur sa perception de l'école que sur ses habiletés à réaliser un tel projet avec ses pairs;		A°	➚	

Contexte d'apprentissage

Le développement de la culture et la construction de l'identité font partie du quotidien. Ils doivent être intégrés aux activités régulières de la salle de classe. Pour permettre à l'élève de forger sa propre identité, on pourra lui offrir l'occasion de jouer un rôle actif dans des projets visant à valoriser son milieu et son école en particulier.

Contexte d'évaluation

C'est par l'**observation** régulière du comportement de l'apprenant que l'enseignant recueille l'information nécessaire pour **évaluer l'attitude** de celui-ci face à son développement personnel et socioculturel.

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

COMMUNICATION ORALE

L'écoute

CO3. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à un besoin d'information.

Pour répondre à un besoin d'information à l'écoute, l'élève devra :	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**
• **dégager les idées principales explicites du discours** Exemple : – relever, dans les différentes parties du discours, l'idée qui résume les propos du locuteur;	A m	➚		
• **dégager l'information répondant à ses besoins** Exemples : – relever les étapes d'une recette, d'une expérience de sciences, etc., – relever les principaux moments d'un événement, les phases de développement d'un être vivant, etc., – relever les sentiments ou l'opinion d'une personne face à un événement, etc.;	A m	➚		
• **agir selon des directives comportant plusieurs étapes** Exemple : – exécuter la tâche proposée dans le discours en respectant l'ordre des étapes, si nécessaire;	A m	➚		
• **discuter des réalités véhiculées par l'image dans des produits médiatiques** Exemple : – observer, s'il y a lieu, la composition de la famille : les deux parents et les enfants, un parent et les enfants ou la présence des grands-parents ou de tout autre membre de la famille. Observer, s'il y a lieu, le rôle des parents : responsabilités à l'intérieur et à l'extérieur du foyer. Observer, s'il y a lieu, le rôle des enfants : responsabilités à l'intérieur et à l'extérieur du foyer. Observer, s'il y a lieu, les types de comportement : conciliant, agressif, rassembleur, etc. Observer, s'il y a lieu, la présence de différents groupes : différents groupes de la francophonie, groupes ethniques, groupes caractérisés par l'âge, le métier, les loisirs, etc. Faire part de ses observations;	A o	➚		
• **réagir en exprimant ses goûts et ses opinions sur le sujet traité et en les justifiant** Exemple : – énoncer son opinion et expliquer pourquoi on pense ainsi à partir des éléments du texte ou à partir de son expérience personnelle;	➔	A m	➚	
• **dégager l'intention de l'émetteur à partir d'indices explicites** Exemple : – interpréter ce que l'auteur à voulu dire : décrire ses sentiments suite à un événement, prendre position sur un sujet donné, informer sur un sujet donné, etc.;	➔	A m	➚	
• **discuter de l'influence des produits médiatiques sur sa façon de penser et sur son comportement** Exemple : – faire la liste des produits médiatiques qu'il utilise et les classifier selon le média (télévision, vidéo, radio, magazine, jeux vidéo, ordinateur, etc.). Évaluer le temps qu'il consacre aux divers types de médias. Observer le genre de produits qu'il consomme : produits visant le divertissement, la collecte d'information, la réflexion etc.; produits débouchant sur l'interaction ou sur l'isolement. Observer l'influence de ces éléments sur les choix qu'il fait, sur ses habitudes de vie et sur ses attitudes. Faire part de ses observations;	→	A o	➚	

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour répondre à un besoin d'information à l'écoute, l'élève devra :	5e	6e	7e	8e
• **reconstruire le sens du message à l'aide d'un plan ou d'un schéma fourni par l'enseignant** *Exemple :* – dégager le sujet, reconnaître les aspects et les sous-aspects du sujet traité et établir des liens entre les éléments de l'information;	→	➔	A^m	➚
• **discuter des moyens linguistiques, techniques et visuels employés par l'émetteur pour transmettre son message** *Exemple :* – dégager les moyens linguistiques : utilisation d'exemples, de répétitions, de comparaisons. Dégager les moyens techniques : slogan ou persuasion. Dégager les moyens visuels : illustrations, graphiques, imitations, mimes ou gestes. Faire part de ses observations;	→	➔	A^o	➚
• **distinguer les informations essentielles des informations accessoires** *Exemple :* – dégager l'idée principale et départager les idées qui sont indispensables à la compréhension du message de celles qui ajoutent des détails;		→	➔	A^m

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'écoute

CO4. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique.

Pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique à l'écoute, l'élève devra :	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**
• **dégager les composantes d'un récit** *Exemple :* – relever, dans un récit, les indices qui fournissent des renseignements sur : • la situation initiale (les principaux personnages, les lieux et l'époque), • l'élément déclencheur (le problème), • le développement (l'action entreprise pour résoudre le problème), • le dénouement (le résultat de l'action entreprise);	A^m	➚		
• **réagir à un discours en faisant part de ses sentiments ou de ses opinions face aux actions des personnages** *Exemple :* – dégager les actions des personnages. Prendre conscience de sa réaction face aux personnages. Énoncer son opinion ou faire part de ses sentiments. Expliquer pourquoi il pense ou se sent ainsi à partir des éléments du texte ou de son expérience personnelle;	A^m	➚		
• **établir des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions**	➔	A^m	➚	
• **faire part des émotions et des sentiments qu'éveille un poème ou une chanson** *Exemple :* – observer sa réaction suite à l'écoute d'un poème ou d'une chanson. Dégager les émotions, les sentiments qui ont surgi au cours de l'écoute. Trouver les raisons de cette réaction;	➔	A^m	➚	
• **dégager les relations entre les différents personnages d'un récit** *Exemple :* – élaborer la liste des personnages qui ont une influence directe sur le personnage principal et décrire les liens qui les unissent;		→	A^m	➚
• **réagir à un discours en faisant part de ses sentiments ou de ses opinions face aux relations entre les personnages** *Exemple :* – dégager la relation entre les personnages (protagonistes ou antagonistes). Prendre conscience de sa réaction face à la relation entre les personnages. Exprimer son opinion ou faire part de ses sentiments. Expliquer pourquoi il pense ou se sent ainsi à partir des éléments du texte ou de son expérience personnelle;		→	A^m	➚

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Contexte d'apprentissage

En sixième année, les apprentissages se font principalement à partir :
- de situations de travail de groupe;
- de la lecture de textes aux élèves, et cela dans diverses matières,
- de la lecture de courts récits ou de chapitres de romans aux élèves,
- de textes enregistrés tels que des chansons, poèmes, documentaires,
- de matériel audiovisuel.

En situation de travail de groupe, l'élève devrait être en mesure de dégager, au cours de ses interactions avec ses pairs, l'information répondant à ses besoins pour accomplir la tâche efficacement et d'exprimer ses goûts et ses opinions sur divers sujets. Dans le cas de **textes lus aux élèves**, pour que les situations d'apprentissage soient profitables, les textes devraient être accompagnés d'un matériel d'appui qui leur permettra de faire des prédictions sur le contenu lors de la planification. Cet appui peut prendre la forme d'illustrations, de schémas, et/ou d'une courte liste de questions. Dans les cas où les élèves sont peu familiers avec le contenu du sujet traité ou encore si le contenu traite d'un sujet abstrait, la présentation de l'information ne devrait pas être trop dense, c'est-à-dire éviter de présenter beaucoup d'information en peu de texte. L'organisation de l'information devrait être claire et les liens entre les différentes parties devraient être explicites (emploi de marqueurs de relation pour souligner les enchaînements dans le texte). Les textes longs, c'est-à-dire ceux dont la longueur dépasse la capacité de concentration des élèves, devraient être découpés en séquences tout en tenant compte des endroits propices ou stratégiques pour interrompre l'écoute. Dans le cas **du matériel audiovisuel**, la durée de la présentation variera en fonction de la complexité du message véhiculé et du support que les élèves peuvent obtenir en cours de visionnement (ex. : possibilité de discuter de certains segments du film ou de la vidéo en petits groupes de travail, possibilité d'interrompre le visionnement pour apporter des précisions, possibilité de visionner à nouveau certains segments plus complexes, etc.).

Note : Les visites, les présentations faites par les autres élèves de l'école ou encore les présentations de spectacles peuvent également être utilisées dans le but de développer les habiletés d'écoute. Toutefois, les élèves doivent être conscients de l'objet d'apprentissage et chaque situation doit respecter les trois étapes du processus de réalisation d'un projet de communication (voir à l'annexe 1 la section intitulée *Caractéristiques des situations d'apprentissage*).

En sixième année, l'élève apprendra à faire des prédictions à partir de nouveaux indices et accordera une attention particulière aux moyens qu'il utilise pour surmonter un bris de compréhension (voir CO1 et CO2).

Contexte d'évaluation

L'évaluation des apprentissages se fait à partir :
- de textes lus aux élèves,
- de la présentation de matériel audio et audiovisuel.

L'écoute

CO1. L'élève sera capable de planifier son écoute en fonction de la situation de communication et de la tâche à réaliser

Pour *PLANIFIER* son projet d'écoute, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	5e	6e	7e	8e
• **faire des prédictions sur le contenu à partir de différents moyens tels que schéma, courte liste de mots clés, de questions et grille d'analyse fournis par l'enseignant pour orienter son écoute** – repérer les indices fournis par le moyen : • schéma : organisation du discours, • mots clés : information sur le contenu, • questions : points de repère précis pour répondre à l'intention de communication, • grille d'analyse : points de repère précis pour répondre à l'intention de communication et pour déterminer l'organisation du discours, – se remémorer ce qu'il connaît sur le sujet ou sur l'histoire, – imaginer ce que le contenu pourrait être;	A°	➚		
• **prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences d'écoute similaires** – se remémorer ses expériences d'écoute antérieures, – analyser le potentiel des solutions envisagées pour surmonter des difficultés d'écoute, – choisir la ou les solutions qui permettraient de résoudre des problèmes d'écoute susceptibles de se reproduire;	➔	A°	➚	
• **faire des prédictions sur le contenu à partir des renseignements fournis pour orienter son écoute** – prendre connaissance de l'information fournie avec le matériel audio ou audiovisuel, – se remémorer ce qu'il connaît sur le sujet ou l'histoire, – imaginer ce que pourrait être le contenu ou imaginer ce qui pourrait survenir dans l'histoire;	➔	A°	➚	
• **faire des prédictions sur le contenu à partir de ses connaissances de l'interprète, de l'auteur, du présentateur ou de l'émission pour orienter son écoute** – se remémorer ce qu'il connaît du style, des sujets habituellement traités, de l'opinion des gens sur la personne en question, etc., – imaginer ce que pourrait être le contenu;	→	➔	A°	➚
• **faire des prédictions sur l'organisation du contenu à partir des indices annonçant la ou les structures du discours pour orienter son écoute** – reconnaître que la structure d'un texte : • représente l'organisation de l'information, • permet de se concentrer sur l'information importante pour mieux la comprendre et la retenir, – se remémorer les indices qui servent à identifier les structures du discours, – relever les indices fournis par le titre, par l'annonce du sujet, par le matériel d'accompagnement ou par le présentateur, etc., – sélectionner la structure de texte qui s'apparente le mieux aux indices recueillis;	→	➔	A°	➚

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Aᵐ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'écoute	*CO2. L'élève sera capable de gérer son écoute en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser*

Pour *GÉRER* son projet d'écoute, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	5e	6e	7e	8e
• **reformuler l'information pour vérifier sa compréhension** – reconnaître que ce qu'il a entendu n'est pas clair, – cerner l'élément qui pose problème, – redire dans ses mots la partie du discours qui pose problème;	A°	➚		
• **reconnaître un bris de compréhension, en identifier la cause et prendre les moyens pour corriger la situation** – déterminer si le discours entendu a du sens ou non, – identifier la cause du bris de compréhension : • familiarité avec le vocabulaire, • familiarité avec le sujet, • distraction ou rêverie, • pause pour réfléchir sur un élément jugé intéressant ou important, • degré d'abstraction du sujet, • intérêt vis-à-vis l'activité, – identifier et appliquer une solution qui permettra de résoudre le problème : • **familiarité avec le vocabulaire :** - poursuivre l'écoute sans s'attarder sur un mot inconnu, - essayer de trouver le sens du mot à l'aide du contexte, • **familiarité avec le sujet :** - établir des liens entre ce qui a été entendu et ce qui a été recueilli lors de la phase de planification, • **distraction :** - reconnaître la source de distraction et s'en éloigner, - retrouver sa concentration après un moment d'inattention, • **pause pour réfléchir sur un élément jugé intéressant ou important :** - noter par un mot clé l'élément jugé intéressant ou important pour y revenir plus tard, • **sujet trop abstrait :** - établir des liens entre ce qu'il vient d'entendre et ce qui a été abordé lors de la phase de planification, • **manque d'intérêt :** - voir où s'inscrit cette activité dans l'ensemble du projet, - situer où s'inscrivent les nouvelles connaissances dans l'ensemble de ce qu'il sait déjà sur le sujet;	➔	A°	➚	
• **réfléchir sur les moyens utilisés pour résoudre un bris de communication et verbaliser le produit de cette réflexion**	➔	A°	➚	
• **faire appel à ses connaissances sur les structures textuelles pour soutenir sa compréhension et pour retenir l'information** – repérer les indices de signalement contenus dans le texte (marqueurs de relation de type organisationnel), – les associer à une structure textuelle, – s'appuyer sur la structure textuelle identifiée pour organiser l'information;	→	➔	A°	➚

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* son projet d'écoute, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	5e	6e	7e	8e
• **faire appel aux habiletés langagières acquises dans une autre langue** – établir des liens entre des mots semblables qui ont un sens commun ou un sens différent, ou – établir des liens entre l'organisation d'un message du même genre en français et dans une autre langue;	→	→	➔	Aᵒ
• **utiliser les indices du discours pour distinguer les faits des opinions** – reconnaître que les faits peuvent être vérifiés hors de tout doute, – reconnaître que certains mots et expressions sont signes de neutralité et d'autres sont d'ordre subjectif, – repérer les indices qui signalent la neutralité ou la subjectivité, – utiliser ces indices pour départager les faits des opinions;		→	➔	Aᵒ
• **adopter un comportement ou des attitudes qui facilitent l'écoute** – prendre conscience de son attitude face au sujet ou à l'émetteur, – faire un retour sur les éléments qui donnent de la valeur à la tâche, – déterminer si son attitude lui permet de réaliser son projet de communication, – modifier son attitude si nécessaire;		→	➔	Aᵒ

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel
Aᵒ : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Aᵐ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'interaction

CO7. L'élève sera capable de participer à des conversations dans des situations de la vie quotidienne.

Pour *PARTICIPER* à des conversations, l'élève pourra :	5e	6e	7e	8e
• **parler d'événements ou d'expériences reliés aux sports ou aux loisirs** *Exemples :* – décrire les circonstances qui l'ont amené à pratiquer ce sport ou à s'adonner à tel loisir, – décrire ce que ce sport ou ce loisir lui apporte de particulier, – raconter une anecdote ou décrire un moment particulier relié à la pratique du sport ou au loisir;	A m	➚		
• **parler d'événements ou d'expériences reliés au monde de la communication** *Exemples :* – nommer les moyens de communication qu'il utilise, – décrire les découvertes qu'il a faites grâce au monde de la communication, – décrire des liens qu'il a tissés avec des gens qui utilisent le même moyen de communication, – décrire ce que ce moyen de communication lui apporte de particulier, – raconter une anecdote ou décrire un moment particulier relié à l'utilisation d'un moyen de communication;		A m	➚	

Contexte d'apprentissage

En situation d'apprentissage, en plus des situations de travail de groupe, les échanges graviteront autour d'événements ou d'expériences reliées au monde de la communication. L'élève développe son habileté à analyser l'impact des moyens de communication sur sa découverte du monde qui l'entoure.

L'accent sera mis sur :
- l'importance de prendre conscience des moyens qu'il utilise pour transmettre son message;
- l'emploi de mots ou d'expressions pour communiquer par téléphone;
- l'emploi de mots ou d'expressions pour communiquer en situation de travail de groupe.

En favorisant le travail en équipe, l'élève poursuivra le développement de son habileté à interagir avec ses pairs (voir CO5 et CO6). Avec l'aide de l'enseignant, les élèves préciseront les règles de fonctionnement du groupe tels que ses responsabilités face à la tâche (voir CO8).

Contexte d'évaluation

L'évaluation des apprentissages se fait surtout à partir de situations où tous les élèves de la classe ou les élèves d'un même groupe ont un vécu commun. Par exemple, les échanges peuvent avoir lieu après la présentation d'une pièce de théâtre, après le visionnement d'un documentaire, après la lecture d'un texte, durant la réalisation de projets nécessitant l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, etc. L'enseignant communique aux élèves les critères de notation, il précise les points sur lesquels ils seront évalués.

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'interaction

CO5. L'élève sera capable de gérer ses interventions dans des situations d'interaction.

Pour *GÉRER* ses interventions, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**
• **reformuler l'information pour vérifier sa compréhension** – reconnaître que ce qu'il a entendu n'est pas clair, – redire à sa façon la partie du discours qui pose problème;	A^o	➚		
• **respecter ses interlocuteurs lorsqu'ils prennent la parole** – attendre son tour pour parler, ou – demander la parole s'il veut ajouter son idée aux propos des autres participants;				
• **appuyer et encourager ses interlocuteurs** – reconnaître la valeur des propos de ses interlocuteurs, – utiliser des mots d'encouragement tels que : *ça c'est intéressant, ça c'est une bonne idée,* etc.;	A^o	➚		
• **utiliser les moyens nécessaires pour rendre ses propos plus accessibles, tels que le choix des mots, les exemples, la prosodie et les gestes** – observer ses interlocuteurs, – noter leurs réactions à ses propos à partir d'indices verbaux ou non verbaux en cas d'incompréhension, – modifier, au besoin, le débit ou le volume, – choisir le meilleur moyen pour clarifier ses propos : • donner des exemples, • expliquer un mot, • comparer l'élément qui semble poser problème à quelque chose de connu, • utiliser un mot plus familier;	➔	A^o	➚	
• **évaluer sa participation dans une discussion** – déterminer si son comportement a contribué à faire avancer la discussion, – déterminer si ses propos ont contribué à faire avancer la discussion, – cerner les éléments à améliorer lors de sa participation, – chercher des solutions qui pourront être mises en application lors de situations semblables;	➔	A^o	➚	
• **reprendre la parole suite à une interruption** – exprimer le fait qu'il a été interrompu, – utiliser une expression d'usage lui permettant de reprendre la parole tout en respectant ses interlocuteurs;	→	➔	A^o	➚
• **utiliser divers moyens pour inclure les participants dans la conversation** – résumer les propos pour un nouvel arrivant, ou – inciter une personne à parler en lui posant une question, en rapportant ses propos et en lui demandant de développer un point;		→	➔	A^o

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'interaction

CO6. L'élève sera capable de s'approprier des expressions d'usage utilisées dans des situations de la vie quotidienne.

Pour *GÉRER* ses interventions, l'élève pourra :	5e	6e	7e	8e
• **utiliser les expressions d'usage pour présenter une personne** – utiliser une formule de présentation telle que : *une telle, j'aimerais te présenter un tel; un tel, je te présente... (le nom de la personne et son métier) ou (... le nom de la personne et le lien qui les unit),* etc.;	A m	➚		
• **employer des mots ou des expressions appropriés pour communiquer des réactions personnelles telles que la surprise, l'enthousiasme et l'incrédulité** – employer des mots évocateurs ou des expressions imagées : *Ça, c'est toute une surprise!, Comme c'est étonnant!, Ça, c'est bizarre, Je n'aurais jamais cru que c'était possible,* etc.;	A m	➚		
• **utiliser les expressions d'usage pour faire face aux situations les plus courantes au téléphone** – lorsqu'il téléphone : • la salutation initiale : *bonjour, allô,* etc., • la requête : *Est-ce que je pourrais parler à..., s'il vous plaît? J'aimerais savoir si...,* etc., • la salutation finale si la personne demandée n'est pas là : *C'est bien merci, je rappellerai un peu plus tard – C'est (son nom), dites-lui de me rappeler lorsqu'il reviendra, voici mon numéro de téléphone...,* etc., – lorsqu'il répond : • la salutation initiale : *bonjour, allô,* etc., • la réponse à la requête : *Un instant, s'il vous plaît – Il n'est pas ici présentement – Est-ce que je peux prendre un message,* etc.;	➔	A m	➚	
• **employer des mots ou des expressions appropriés pour offrir ou demander des services** – pour offrir ses services : *Qu'est-ce que je peux faire pour t'aider? As-tu besoin d'aide? Veux-tu que je te montre comment faire cela?* – pour demander de l'aide : *Je ne comprends pas cela. Est-ce que tu pourrais m'aider? J'ai de la difficulté à..., Peux-tu m'expliquer comment on fait cela?;*	➔	A m	➚	
• **employer des expressions idiomatiques caractérisées par un certain degré d'abstraction** – ex. : *donner sa langue au chat, à faire dresser les cheveux sur la tête, avoir la chair de poule,* etc.;	➔	A m	➚	
• **utiliser les expressions d'usage pour reprendre la parole** – ex. : *Est-ce que je peux terminer? Je n'avais pas fini de donner mon idée – Est-ce que je peux continuer?;*	→	➔	A m	➚
• **employer des mots ou des expressions appropriés pour établir des relations telles que la cause, la conséquence, la manière, le but et le temps** – employer les marqueurs de relation appropriés : *car, parce que, puisque, étant donné que, alors, par conséquent, donc, c'est pourquoi, ainsi, de cette façon, de cette manière, pour, afin de, dans le but de, de façon à, quand, lorsque, après que, à mesure que,* etc.;	→	➔	A m	➚
• **utiliser les expressions d'usage pour faire part de ses opinions** – ex. : *À mon avis..., Selon moi..., Je pense que...,* etc.;		→	➔	A m

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* ses interventions, l'élève pourra :	5e	6e	7e	8e
• **utiliser les expressions d'usage pour inclure un participant dans la conversation** – ex. : *Et toi, qu'est-ce que tu en penses? Peut-être qu'on pourrait donner à un tel la chance de dire ce qu'il en pense – Moi, j'aimerais entendre ce qu'une telle a à dire*;		→	➔	➔
• **employer des expressions idiomatiques décrivant des états d'âme, des attitudes ou des relations interpersonnelles** – ex. : *avoir les nerfs en boule, avoir les bleus, tomber sur les nerfs de quelqu'un,* etc.;		→	➔	A m
• **comprendre l'humour créé par le contexte, les glissements de sens, les calembours et l'utilisation du sens littéral pour le sens figuré ou l'inverse**		→	A m	➚

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'exposé

CO10. L'élève sera capable de s'exprimer de diverses façons afin de répondre à des besoins de communiquer de l'information, d'explorer la langue et de divertir.

Pour *COMMUNIQUER* ses différents besoins, l'élève pourra :	5e	6e	7e	8e
• **exprimer ses intérêts ou ses opinions** Exemple : – nommer la personne, l'animal, l'objet, l'événement qui suscite une réaction. Préciser cet intérêt ou énoncer son point de vue. Faire ressortir les éléments qui suscitent cet intérêt ou cette opinion;	A^m	➚		
• **raconter une histoire à partir d'une situation donnée**	A^m	➚		
• **présenter les raisons qui appuient ses décisions, ses opinions ou ses réactions** Exemple : – énoncer ses décisions, ses opinions ou ses réactions. Expliquer les circonstances qui l'amènent à penser ou à réagir ainsi (expérience personnelle, lecture, hypothèse, etc.);	➔	A^m	➚	
• **lire de façon expressive un texte qu'il a rédigé ou choisi**	→	A^m	➚	
• **décrire un phénomène en établissant des rapports de cause à effet** Exemple : – nommer le phénomène en question. Décrire le phénomène en rapportant les faits. Établir les causes connues ou probables qui expliquent le phénomène en utilisant des marqueurs de relation qui expriment la cause et des termes qui expriment la probabilité;	→	➔	A^m	➚
• **raconter, à sa façon, une histoire connue dans laquelle il présente une morale**		→	A^m	➚
• **présenter une situation en exposant le problème et en proposant des solutions** Exemple : – nommer le problème. Décrire le problème en rapportant les faits et en donnant des exemples. Énumérer les causes possibles. Émettre des hypothèses permettant de résoudre le problème. Analyser chaque hypothèse. Conclure en retenant la solution qui semble la plus favorable et donner les raisons qui expliquent ce point de vue;		→	➔	A^m

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Contexte d'apprentissage

Les situations proposées doivent permettre aux élèves de faire état de ce qu'ils savent déjà, soit de ce qu'ils ont appris sur un sujet donné, d'exprimer leurs opinions en les appuyant d'exemples tirés de leurs lectures, de leurs interactions avec d'autres, etc. Les sujets choisis pour les présentations peuvent provenir d'autres matières à l'étude. Les élèves devraient avoir eu l'occasion d'explorer le vocabulaire relié au sujet et cela, dans divers contextes.

Les présentations doivent être courtes et bien structurées. L'enseignant doit offrir aux élèves la possibilité de s'exercer seuls ou devant un pair afin de leur permettre de développer la confiance nécessaire pour se présenter devant le public. L'accent devraient être mis sur :
- l'analyse des expériences précédentes pour améliorer leurs présentations,
- le sens du message,
- la planification du contenu de la présentation (utilisation d'un schéma organisateur ou d'un plan),
- l'importance des éléments prosodiques pour transmettre son message,
- le respect de la forme des verbes usuels et leur accord avec le sujet.

Contexte d'évaluation

En situation d'évaluation, les activités proposées doivent permettre aux élèves de faire le bilan de ce qu'ils ont appris sur un sujet donné ou encore de représenter leur monde imaginaire. Comme lors des situations d'apprentissage, les élèves peuvent s'exercer seuls ou devant un pair avant de faire leur présentation devant le public.

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A ° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A ᵐ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'exposé

CO8. L'élève sera capable de préparer ses présentations et ses interventions en fonction de son intention de communication et d'un souci de clarté et de correction de la langue.

Pour préparer son exposé, l'élève mettra en application les *STRATÉGIES* suivantes :	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**
• **sélectionner le contenu de son exposé en fonction de son intention de communication et du sujet à traiter** – cerner l'intention de communication, – établir les paramètres du sujet à traiter à partir des idées résultant d'un remue-méninges, d'une discussion avec un pair, de la consultation d'un matériel de référence, etc., – retenir les idées qui permettront de mieux transmettre son message;	A°	↗		
• **participer à l'établissement des règles de fonctionnement du groupe** – préciser les règles en ce qui concerne : • l'application à la tâche et le droit de parole, • le milieu de travail (volume des discussions, rangement, etc.), • l'attribution des rôles;	A°	↗		
• **prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences de présentation similaires** – se remémorer ses expériences de présentation antérieures, – analyser le potentiel des solutions envisagées pour surmonter les difficultés rencontrées, – choisir la ou les solutions qui permettraient de résoudre des problèmes susceptibles de se reproduire;	➔	A°	↗	
• **utiliser un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son exposé** – reconnaître les avantages et les limites de chaque moyen, – préciser ses besoins en fonction de son projet d'écriture (intention de communication, sujet, public), – retenir le moyen qui semble le plus approprié à la situation;	➔	A°	↗	
• **participer à la répartition des tâches** – examiner le projet de communication pour en délimiter les tâches, – reconnaître les intérêts et les besoins d'apprentissage de chaque membre du groupe, – répartir les tâches en tenant compte des forces de chaque membre et en tenant compte de la nécessité de développer diverses habiletés chez tous les membres;	➔	A°	↗	
• **sélectionner le contenu de son exposé en tenant compte de l'intérêt et des besoins du public cible** – cerner les intérêts du public cible : • en fonction de l'âge, • en fonction de leur expérience personnelle, • en fonction de leur connaissance du sujet à traiter, – retenir, parmi les idées suggérées, celles qui sont susceptibles de les intéresser le plus, – cerner les besoins du public cible : • besoin de confirmer ce qu'ils savent déjà, • besoin d'en apprendre davantage, • besoin de confronter leur opinion à celle des autres, • besoin de se divertir, etc.,	→	➔	A°	↗

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour préparer son exposé, l'élève mettra en application les *STRATÉGIES* suivantes :	5e	6e	7e	8e
– retenir, parmi les idées suggérées, celles qui répondront le mieux aux besoins du public cible;				
• **sélectionner la ou les structures textuelles appropriées à son intention de communication** – reconnaître que les structures de texte représentent l'organisation de l'information et que cette organisation est directement liée à l'intention de communication, – identifier la ou les structures qui répondent le mieux à son intention de communication, – prévoir les indices de signalement associés à la structure ou aux structures choisies (marqueurs organisationnels);	→	➔	A°	➚
• **organiser l'information selon un plan : introduction, développement et conclusion** – préparer une introduction qui présente clairement le sujet traité, – ordonner les aspects en tenant compte de la structure textuelle qui répond le mieux à son intention, – préparer la conclusion en donnant son impression générale sur le sujet;	→	➔	A°	➚
• **annoter son schéma ou son plan comme aide-mémoire** – analyser les facteurs qui peuvent affecter son aisance lors de la présentation : • la familiarité avec le sujet et le vocabulaire, • la complexité du sujet, • l'intérêt par rapport au sujet, • la présentation seul ou avec un ou plusieurs partenaires, – évaluer la nécessité d'ajouter des notes, – se donner des points de repère pour pouvoir consulter rapidement ses notes en cas de besoin : • surligner les parties essentielles, • utiliser de petits feuillets autocollants amovibles de différentes couleurs, etc.;	→	➔	A°	➚
• **prévoir des modalités d'intervention pour pallier un bris de compréhension chez le public cible** – relever les passages susceptibles de poser problème soit à cause du degré d'abstraction ou du degré de familiarité du public cible avec le sujet ou le vocabulaire, – choisir le ou les moyens les plus appropriés pour fournir le support nécessaire à la compréhension de son message : • mettre en relief l'information importante à l'aide des répétitions, en jouant avec l'intonation, le volume de la voix et les gestes, • donner des exemples et faire des analogies, • comparer l'information nouvelle à des éléments connus, • utiliser des illustrations, des graphiques, une démonstration, etc.;		→	➔	A°
• **apporter les changements nécessaires au choix et à l'organisation du contenu de son exposé, après s'être exercé** – s'exercer, – reconnaître les passages à améliorer, – décider des changements à apporter pour améliorer sa présentation, – prendre les dispositions nécessaires;		→	➔	A°

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'exposé

CO9. L'élève sera capable de gérer ses présentations et ses interventions, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la transmission d'un message clair.

Pour *GÉRER* son exposé, l'élève mettra en application les stratégies et les connaissances suivantes :	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**
• **répondre aux questions à la suite de sa présentation** – dégager l'essentiel de la question posée, – reformuler la question, si nécessaire, – juger de la réponse à donner : un fait, un commentaire, un point de vue, une opinion, etc.;	A^{o}	➚		
• **utiliser les pronoms personnels sujet selon le ou les noms qu'ils remplacent**	A^{m}	➚		
• **utiliser l'auxiliaire *être* ou *avoir* dans les cas usuels tels que *je suis allé* et *j'ai fini***	A^{m}	➚		
• **reconnaître et corriger les anglicismes lexicaux les plus courants :** – ex. : *breaker, fan, barre de chocolat*, etc., – reconnaître que certains mots empruntés à l'anglais ne sont pas acceptés dans la langue française, – remplacer le mot identifié comme inapproprié par son équivalent en langue courante ou soignée;	A^{m}	➚		
• **soigner la prononciation, l'articulation et l'intonation** – reconnaître l'importance de bien prononcer, de bien articuler et d'utiliser la bonne intonation pour assurer une meilleure compréhension de son message, – prêter une attention particulière à la prononciation des mots clés essentiels à la compréhension et des mots qui peuvent poser problème tels que le H muet, la finale des mots, les liaisons fautives, etc., – détacher les mots afin d'être bien compris, – utiliser l'intonation appropriée pour marquer le doute, l'insistance, l'émotion, les sentiments, etc. selon l'intention de communication;	➔	A^{o}	➚	
• **respecter la forme des verbes usuels et leur accord avec leur sujet aux temps simples**	➔	A^{m}	➚	
• **tirer profit des notes ou de son plan comme aide-mémoire** – consulter son plan ou ses notes pour suivre l'ordre de présentation des propos, – utiliser ses notes pour citer correctement un auteur ou pour donner des statistiques;	→	➔	A^{o}	➚
• **respecter la forme des verbes pronominaux dans les cas usuels** – ex. : *je me brosse les dents* et non *je brosse mes dents*;	→	➔	A^{m}	➚
• **utiliser les marqueurs de relation qui traduisent le mieux les liens à établir entre les phrases**	→	➔	A^{m}	➚
• **tirer profit des moyens prévus pour pallier les bris de compréhension** – observer les réactions du public lorsque l'information transmise pourrait poser problème, – utiliser les moyens prévus pour pallier les bris de compréhension lorsque la situation l'exige;		→	➔	A^{o}
• **utiliser le présent du subjonctif dans les cas usuels** – *ex. : il faut que…, j'aimerais que…, veux-tu que…?;*		→	➔	A^{m}

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^{o} : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* son exposé, l'élève mettra en application les stratégies et les connaissances suivantes :	5^e	6^e	7^e	8^e
• **respecter la place des pronoms personnels complément dans les cas usuels** – respecter les séquences : • pronom sujet + pronom complément + verbe, • verbe à l'impératif + pronom complément;		→	➔	A^m
• **utiliser les pronoms appropriés : relatifs, possessifs, démonstratifs et personnels compléments**		→	➔	A^m

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

La lecture

L3. L'élève sera capable de comprendre des textes divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à un besoin d'information.

Pour répondre à un besoin d'information à l'écrit, l'élève devra :	5e	6e	7e	8e
• **dégager la séquence d'un événement ou d'un processus de développement** *Exemple :* – relever les principaux moments d'un événement, les phases de développement d'un être vivant, etc.;	A^m	➚		
• **dégager les idées principales explicites du texte** *Exemple :* – relever dans chaque paragraphe la phrase qui résume l'idée principale du paragraphe;	A^m	➚		
• **dégager l'intention de l'émetteur à partir d'indices explicites** *Exemple :* – interpréter ce que l'auteur à voulu dire : décrire ses sentiments suite à un événement, prendre position sur un sujet donné, informer sur un sujet donné, etc.;	A^m	➚		
• **réagir au texte en exprimant ses goûts et ses opinions sur le sujet traité et en les justifiant** *Exemple :* – énoncer son opinion sur certains éléments du texte et expliquer pourquoi il pense ainsi à partir d'exemples tirés d'autres lectures ou de son vécu;	A^m	➚		
• **discuter des moyens linguistiques, techniques et visuels utilisés dans des produits médiatiques pour transmettre un message** *Exemples :* – observer les moyens linguistiques : des mots accrocheurs, des adjectifs, des adverbes, etc., ou – observer les moyens techniques : utilisation d'exemples, de répétitions, de comparaisons, de slogans, la personnification, etc., ou – observer les moyens visuels : les illustrations, les graphiques, le rapport entre les objets, la mise en page, etc., – faire part de l'influence de ces moyens sur sa perception de la réalité observée;	➔	A^o	➚	
• **reconstruire le sens du message à l'aide d'un plan ou d'un schéma fourni par l'enseignant** *Exemple :* – dégager le sujet, reconnaître les aspects du sujet traité et leurs sous-ensembles et établir des liens entre les éléments de l'information;	➔	A^m	➚	
• **dégager les moyens utilisés par l'auteur pour présenter un fait ou pour exprimer son opinion** *Exemple :* – relever les mots ou les expressions qui servent à exprimer le degré d'engagement de l'auteur face au sujet traité;	➔	A^m	➚	
• **dégager les idées principales implicites** *Exemple :* – élaborer, à partir des idées secondaires, une phrase qui résume l'idée principale de chaque paragraphe;	→	➔	A^m	➚

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour répondre à un besoin d'information à l'écrit, l'élève devra :	5e	6e	7e	8e
• **dégager les causes d'un phénomène ou les solutions proposées pour résoudre un problème** *Exemples :* – nommer le phénomène. Énumérer les causes possibles ou réelles. Établir des liens entre les éléments de l'information, ou – exposer le problème et décrire la ou les solutions possibles ou réelles. Établir des liens entre les éléments de l'information;	→	➔	A m	➚
• **distinguer les informations essentielles des informations accessoires ou superflues** *Exemple :* – dégager l'idée principale. Départager les idées qui sont indispensables à la compréhension du message de celles qui fournissent des détails supplémentaires;		→	➔	A m
• **distinguer les faits des opinions** *Exemple :* – départager les idées qui peuvent être prouvées hors de tout doute de celles qui représentent une réaction à une action;		→	➔	A m
• **analyser les procédés employés par l'auteur d'un texte descriptif** *Exemple :* – dégager les procédés descriptifs utilisés par l'auteur et expliquer leur importance dans le texte;		→	➔	A m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

La lecture

L4. L'élève sera capable de comprendre des textes divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique.

Pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra :	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**
• **établir des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions** *Exemple :* – relever les sentiments des personnages à la suite d'une action. Expliquer pourquoi ils se sentent ainsi à partir d'indices tirés du texte;	A^m	➚		
• **réagir au comportement des personnages à partir de ses expériences personnelles** *Exemple :* – prendre conscience de sa réaction face au comportement des personnages. Trouver les raisons de cette réaction à partir de ses expériences personnelles et relever les passages qui expliquent cette réaction;	A^m	➚		
• **établir des liens entre le texte et l'image dans la bande dessinée** *Exemple :* – décrire comment l'image vient appuyer le texte;	➔	A^m	➚	
• **réagir au texte en relevant des passages qui suscitent des sentiments, des émotions ou des souvenirs** *Exemple :* – prendre conscience des sentiments, des émotions ou des souvenirs suscités par le récit lui-même. Relever les passages qui suscitent ces sentiments, ces émotions ou ces souvenirs;	➔	A^m	➚	
• **donner un sens à certaines images évoquées par l'auteur dans un texte poétique** *Exemple :* – relever les mots ou les groupes de mots qui évoquent des images. Interpréter ces images à partir de son expérience personnelle;	➔	A^m	➚	
• **dégager les relations entre les personnages d'un récit** *Exemple :* – élaborer la liste des personnages qui ont une influence directe sur le personnage principal. Décrire les liens qui existent entre eux;	→	➔	A^m	➚
• **établir des liens entre les caractéristiques des personnages et leurs actions** *Exemple :* – relever les caractéristiques physiques et psychologiques des personnages et expliquer comment ces caractéristiques influent sur leurs actions;	→	➔	A^m	➚
• **réagir à la dynamique entre les personnages et les actions à partir de ses expériences personnelles** *Exemple :* – prendre conscience de sa réaction face à la dynamique entre les personnages et aux actions qu'ils entreprennent. Trouver les raisons de cette réaction à partir de ses expériences personnelles. Relever les passages qui expliquent cette réaction;	→	➔	A^m	➚

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra :	5^e	6^e	7^e	8^e
• **dégager les éléments qui créent des effets de vraisemblance, de suspense, d'exagération ou de rebondissement** *Exemple :* – relever les passages dans lesquels l'auteur a voulu créer des effets de vraisemblance, de suspense, d'exagération ou de rebondissement. Dégager les techniques utilisées par l'auteur pour créer ces effets (la description, les bouleversements dans la chronologie, la caricature, le choix d'un champ lexical particulier, etc.);		→	➔	A^m
• **réagir à certains passages présentant un intérêt particulier à partir des ses expériences personnelles** *Exemple :* – relever les passages qui ont suscité un intérêt particulier. Trouver les raisons de cet intérêt à partir de son expérience personnelle;		→	➔	A^m
• **évaluer, dans un texte poétique, les effets de certains éléments tels que l'association d'idées, d'images, de mots ou de sons** *Exemple :* – relever les éléments qui créent des effets particuliers. Décrire leur importance dans la création de l'univers poétique;		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Contexte d'apprentissage

En plus d'offrir un contenu intéressant, les textes présentés aux élèves doivent répondre à des caractéristiques qui vont favoriser le développement des stratégies de lecture. Dans cette optique, l'enseignant choisit des textes :

- de **500 à 700** mots pour les textes courants, c'est-à-dire les textes qui nous permettent de fonctionner au quotidien (L3),
- de plus de 700 mots si la lecture se fait avec un partenaire dans le cadre d'un projet de groupe; et plus longs pour les textes narratifs (L4),
- dont le contenu traite de sujets familiers et concrets, mais présentant certaines difficultés telles que la densité de l'information,
- dont le contenu traite de sujets peu connus ou plus abstraits, dans la mesure où l'élève possède les concepts qui lui permettront de faire des liens avec ce qu'il connaît et la nouvelle information,
- dans lesquels l'organisation de l'information est bien marquée (idée principale explicite dans chaque paragraphe dans le cas des textes courants) et les liens entre les différentes parties sont clairs et explicites (ex. : emploi de marqueurs de relation, de sous-titres),
- dans lesquels le déroulement de l'action, dans un récit, suit généralement l'ordre chronologique ou présente un retour en arrière facilement identifiable,
- dont le vocabulaire est généralement connu des élèves, dont les mots abstraits peuvent être identifiés à partir des mots de la même famille (ex. : la fabrication vient de l'action de fabriquer). Le texte ne doit pas présenter plus de 4 ou 5 % de mots nouveaux difficilement identifiables à partir du contexte ou des familles de mots,
- dont les phrases sont constituées de deux ou trois propositions dans lesquelles on retrouve : peu d'inversions; des écrans de quelques mots entre le sujet et le verbe; un emploi de figures de style usuelles; etc.

Note : Dans le cas d'un travail de groupe, les textes présentés aux élèves peuvent être plus longs et présentés un niveaux de difficulté légèrement supérieur à ceux présentés lors d'une lecture individuelle.

En ce qui concerne le développement des stratégies de lecture, l'élève apprend à tirer profit de ses expériences de lecture pour analyser l'efficacité des moyens qu'il utilise pour surmonter des difficultés. (voir L1 et L2).

Contexte d'évaluation

En situation d'évaluation, l'enseignant choisit un texte ayant les mêmes caractéristiques que les textes utilisés en situation d'apprentissage. Le sujet à l'étude, ou le thème du récit, doit s'inscrire dans un scénario d'apprentissage afin de fournir à l'élève le soutien nécessaire pour encadrer son projet de lecture.

La lecture

L1. L'élève sera capable de planifier sa lecture de divers textes, y compris des produits médiatiques, en fonction de la situation de communication et de la tâche à réaliser.

Pour *PLANIFIER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	5e	6e	7e	8e
• **faire des prédictions sur le contenu à partir de différents moyens fournis par l'enseignant pour orienter sa lecture tels schéma, courte liste de mots clés, de questions ou grille d'analyse** – relever le genre d'indices fournis par le moyen, – imaginer le contenu du texte à partir des indices recueillis;	A°	➚		
• **faire appel à ses connaissances sur l'auteur, sur la maison d'édition, sur la collection et sur le type de produit médiatique pour sélectionner une ressource** – se remémorer ses connaissances sur l'auteur, la collection, la maison d'édition, le type de produit médiatique, – imaginer le contenu du texte à partir des indices recueillis;	A°	➚		
• **prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences de lecture similaires** – se remémorer ses expériences de lecture antérieures, – analyser le potentiel des solutions envisagées pour surmonter les difficultés de lecture, – choisir la ou les solutions qui permettraient de résoudre les problèmes susceptibles de se reproduire;	➔	A°	➚	
• **déterminer la pertinence du texte par rapport à son projet de lecture à partir d'indices tels que les pages de couverture, la table des matières, le titre des chapitres et l'index** – formuler ses attentes par rapport au texte, – survoler les différentes parties de l'ouvrage consulté : • reconnaître que les pages de couverture : - fournissent de l'information telle que le titre, le nom de l'auteur, de la collection et de la maison d'édition, - fournissent parfois de l'information sur l'auteur, le contenu du livre, etc., - présentent, dans la plupart des cas, une illustration évocatrice du contenu, • reconnaître que la table des matières : - représente le plan du livre, - indique quels aspects du sujet sont traités, - indique à quelle page retrouver l'information recherchée, • reconnaître que le titre des chapitres fournit des indices sur le contenu de chacun d'eux, • reconnaître que l'index fournit la liste des sujets traités, – déterminer si l'ouvrage répond à ses attentes;	➔	A°	➚	
• **formuler ses attentes par rapport au texte** – cerner son intention de lecture, – cerner les aspects du sujet sur lesquels il veut de l'information, – formuler des questions sur ce qu'il aimerait apprendre sur le sujet, ou – se préparer à entrer dans le monde de l'imaginaire;	➔	A°	➚	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *PLANIFIER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	5e	6e	7e	8e
• **prévoir un moyen de prendre des notes pour retenir l'information** – évaluer son besoin d'information en fonction de la tâche à réaliser, – faire l'inventaire des moyens possibles pour prendre des notes, – reconnaître l'utilité de chacun des moyens, par exemple : • le schéma associé à la structure de texte permet d'organiser l'information selon des relations logiques, • le schéma associé à la définition d'un concept permet de définir le concept, • les constellations qui permettent de relier les éléments d'un concept, – choisir le moyen le plus approprié à ses besoins;	➔	A°	➚	
• **faire des prédictions sur l'organisation du contenu à partir des indices annonçant la ou les structures pour orienter sa lecture** – reconnaître que la structure du texte : • représente l'organisation de l'information, • permet de se concentrer sur l'information importante pour ainsi mieux comprendre et retenir l'information, – reconnaître qu'il peut identifier la structure du texte à partir d'indices de signalement contenus dans le texte (marqueurs de relation, marqueurs organisationnels), – se remémorer les indices qui servent à identifier différentes structures du texte, – relever les indices fournis par le titre, par l'annonce du sujet ou par la présentation du texte (tableau comparatif, ligne du temps, etc.), – sélectionner la structure de texte qui s'apparente le mieux aux indices recueillis;	➔	A°	➚	
• **prévoir une façon d'annoter le texte ou de prendre des notes** – évaluer son besoin d'information en fonction de la tâche à réaliser, – reconnaître l'utilité de chacun des moyens disponibles, – choisir le moyen le plus approprié, par exemple : • utiliser un surligneur pour faire ressortir l'information importante (idées principales), • écrire le sujet du paragraphe dans la marge, – écrire l'information importante en style télégraphique (dans un tout organisé : plan, schéma associé à la structure de texte, etc.), ou – adopter un code pour marquer le temps, les actions, la présence des personnages, leurs traits physiques ou psychologiques, etc.;		→	➔	A°
• **déterminer, à partir des attentes, une façon d'aborder le texte telle que le survol, la lecture sélective, la lecture en détail et la lecture de l'introduction et de la conclusion** – reconnaître les buts visés par chaque manière de lire : • la lecture en survol : lecture très rapide pour rechercher un mot, une catégorie de mots, une information précise ou encore pour se donner une vue d'ensemble du texte, • lecture sélective : lecture d'un passage sélectionné à la suite d'une lecture en survol, • lecture en détail : lecture faite avec attention dans le but de retenir de l'information, • lecture de l'introduction et de la conclusion : lecture rapide qui permet de se donner une vue d'ensemble sur le sujet et sur les aspects traités, – choisir la manière de lire qui permettra d'atteindre les buts visés;	→	➔	A°	➚

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

La lecture

L2. L'élève sera capable de gérer sa lecture de divers textes, y compris des produits médiatiques, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.

Pour *GÉRER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**
• **faire appel à ses connaissances sur les textes à structures descriptives pour soutenir sa compréhension** – utiliser les indices de signalement pour identifier la structure de texte descriptif, – organiser l'information lue en tenant compte de la structure de texte utilisée par l'auteur pour reconstruire le sens du texte;	A^o	↗		
• **valider, en cours de lecture, le choix des idées principales explicites** – trouver le sujet du paragraphe, – choisir la phrase qui semble représenter l'idée principale, – déterminer si les autres phrases du texte expliquent l'idée principale, si elles fournissent des exemples ou des détails sur l'idée principale. Sinon, choisir une autre idée principale et reprendre le processus;	A^o	↗		
• **se donner des images mentales pour soutenir sa compréhension** – visualiser l'information transmise à partir des mots clés et de ses connaissances antérieures, – développer ses images mentales tout au long de la lecture en tenant compte des nouveaux indices;	A^o	↗		
• **faire des inférences pour découvrir l'information implicite nécessaire à la compréhension** – reconnaître que faire des inférences, c'est aller au-delà de ce qui est écrit pour mieux comprendre, – repérer les phrases ou les passages dans lesquels l'information semble incomplète, – combler le manque d'information en faisant ses hypothèses à partir des indices du texte et de ses connaissances antérieures, – identifier les indices et les mots clés, – relire la phrase ou le passage en considérant cette nouvelle information pour valider son inférence;	A^o	↗		
• **faire appel à ses connaissances sur les textes à structures comparatives pour soutenir sa compréhension** – utiliser les marques d'organisation du texte pour identifier la structure comparative, – organiser l'information lue en tenant compte de la structure de texte utilisée par l'auteur pour reconstruire le sens du texte;	➔	A^o	↗	
• **reconnaître un bris de compréhension, en identifier la cause et prendre les moyens pour corriger la situation** – reconnaître que ce qu'il lit n'est pas clair, – identifier la source du problème : • au niveau du mot : mot nouveau ou mot présenté dans un contexte nouveau, • au niveau d'une idée : incapacité à comprendre, compréhension vague ou conflit avec les connaissances antérieures, • entre les phrases : conflit avec la compréhension d'une autre phrase ou incapacité à trouver la relation entre les phrases, – identifier une solution et l'appliquer;	➔	A^o	↗	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	5e	6e	7e	8e
• **utiliser un schéma ou une constellation pour organiser ses connaissances** – reconnaître l'importance d'organiser l'information pour mieux comprendre ou pour mieux retenir de l'information, – reconnaître qu'il existe plusieurs façons d'organiser l'information ou de prendre des notes, – examiner la nécessité d'organiser l'information pour mieux comprendre ou pour retenir l'information, – choisir le format qui convient le mieux au texte et à la situation de lecture (schéma associé à la structure du texte, schéma de définition, constellation sémantique, etc.);	➔	A°	➚	
• **faire appel à ses connaissances sur les préfixes et sur les suffixes pour trouver le sens d'un mot nouveau** – repérer la partie connue du mot, – émettre une hypothèse sur le sens donné par l'affixe (préfixe ou suffixe) en tenant compte du sens donné à la partie connue du mot, – vérifier si le mot reconnu s'insère bien dans le contexte;	➔	A°	➚	
• **faire appel à ses connaissances des familles de mots pour trouver le sens d'un mot nouveau** – décoder le mot nouveau, – émettre une hypothèse sur le sens du mot nouveau à partir du contexte et de sa ressemblance avec un mot connu, – utiliser le sens de mots de la même famille que le mot recherché pour vérifier son hypothèse en utilisant le regroupement par famille de mots;	➔	A°	➚	
• **faire appel à ses connaissances sur les textes à structures de cause à effet ou à structures de problème et solution pour soutenir sa compréhension** – utiliser les marques d'organisation du texte pour identifier la structure de cause à effet ou de problème et solution, – organiser l'information lue en tenant compte de la structure de texte utilisée par l'auteur pour reconstruire le sens du texte;	→	➔	A°	➚
• **modifier, en cours de lecture, sa manière de lire** – reconnaître les buts visés par chaque manière de lire, – préciser ses attentes face au texte, – choisir la manière de lire qui répond le mieux à ses besoins, – reconnaître les indices qui révèlent l'information recherchée, – ajuster sa façon de lire en commençant par le moyen le plus efficace;	→	➔	A°	➚
• **utiliser, en cours de lecture, les indices lui permettant de construire l'idée principale lorsqu'elle est implicite** – trouver le sujet du paragraphe, – sélectionner l'essentiel de ce qui est dit sur le sujet, – rédiger une phrase qui inclut le sujet et ce qui est essentiel, – déterminer si les autres phrases du texte se rattachent à l'idée principale rédigée, si elles fournissent des exemples ou des détails sur l'idée principale. Sinon, reprendre le processus;	→	➔	A°	➚
• **utiliser les indices du texte pour distinguer les faits des opinions** – reconnaître que les faits sont des énoncés qui peuvent être vérifiés, – reconnaître que certains mots et expressions sont signes de neutralité et de subjectivité, – repérer les indices qui signalent la neutralité ou la subjectivité, – utiliser ces indices pour départager les faits des opinions;		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	5^e	6^e	7^e	8^e
• **faire appel aux habiletés langagières acquises dans une autre langue pour soutenir sa compréhension** – reconnaître le bris de compréhension, – établir des liens entre les mots semblables qui ont un sens commun dans les deux langues ou un sens différent en français et dans l'autre langue connue, – établir des liens entre les phrases qui ont une structure commune ou une structure différente en français et dans une autre langue connue, – établir des liens entre l'organisation de l'information d'un même genre de message en français et dans une autre langue;		→	➔	A°
• **utiliser une façon d'annoter le texte ou de prendre des notes pour soutenir sa compréhension ou pour retenir l'information** – examiner la nécessité de prendre des notes, – utiliser un surligneur pour faire ressortir l'information importante (idées principales), – écrire le sujet du paragraphe dans la marge, – écrire l'information importante en style télégraphique (dans un tout organisé : plan, schéma associé à la structure de texte, etc.);		→	➔	A°
• **faire appel à ses connaissances sur l'organisation du texte descriptif** – reconnaître la mention du sujet de la description au début du texte, – dégager l'ordre d'énumération des éléments de la description, – établir des liens entre les éléments d'information;		→	➔	A°
• **faire appel à ses connaissances sur les procédés du texte descriptif pour soutenir sa compréhension** – observer la continuité et la progression qui assurent la cohérence, – observer l'insertion d'un passage d'un autre type de texte pour susciter un intérêt particulier (renforcement de la crédibilité, mise en contexte, etc.), – observer l'insertion d'un discours direct ou d'un discours rapporté, – utiliser l'information recueillie pour reconstruire le sens du texte;		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'écriture

É3. L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour répondre à des besoins de communiquer de l'information.

Pour *COMMUNIQUER* de l'information, l'élève devra :	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**
• **rédiger un texte dans lequel il annonce le sujet et en développe quelques aspects de façon soutenue**	A^m	➚		
• **rédiger un texte dans lequel il donne des directives ou explique une procédure simple**	A^m	➚		
• **rédiger un texte dans lequel il conclut en une phrase où il donne son impression générale sur le sujet**	→	A^m	➚	
• **rédiger un texte dans lequel il compare différents aspects du sujet**	➔	A^m	➚	
• **rédiger un texte dans lequel il exprime ses sentiments, ses intérêts et ses opinions et en donne les raisons**	➔	A^m	➚	
• **rédiger une lettre personnelle**	→	A^m		
• **rédiger un texte dans lequel il précise le sujet choisi dans l'introduction, en élabore les aspects en fournissant plusieurs caractéristiques et conclut en un court paragraphe qui donne son impression générale sur le sujet**		→	A^m	➚
• **rédiger un texte dans lequel il établit des relations de cause à effet**	→	➔	A^m	➚
• **rédiger un texte dans lequel il expose un problème et propose des solutions**	→	➔	A^m	➚

L'écriture

É4. L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique.

Pour *COMMUNIQUER* ses textes visant à répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra :	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**
• **rédiger un récit dans lequel il décrit des personnages**	A^m	➚		
• **rédiger un court texte axé sur l'esthétique dans lequel il met l'accent sur la création d'images**	A^m	➚		
• **rédiger un récit comportant plus d'un événement**	→	A^m	➚	
• **rédiger un récit dans lequel il établit des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions**		→	A^m	➚

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A ° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A ^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Contexte d'apprentissage

Les élèves apprennent à rédiger de courts textes dans lesquels ils comparent différents aspects d'un sujet ou expriment leurs sentiments, leurs opinions et expliquent les raisons qui les amènent à réagir ainsi. Ils apprennent également à rédiger de courts récits dans lesquels ils décrivent brièvement les personnages.

Ces situations visent avant tout à permettre aux élèves d'intégrer les éléments propres à la langue écrite (voir É1 et É2) :
- le choix et l'organisation des idées,
- l'organisation et l'enrichissement de la phrase,
- le choix du temps du verbe et l'accord du verbe avec le sujet au futur simple,
- la ponctuation,
- l'orthographe d'usage.

Pour chaque situation d'écriture, l'enseignant soutient les élèves dans la planification de leur projet d'écriture. Il guide également les élèves dans la révision de leur texte en leur fournissant une grille de révision. Il permet ainsi aux élèves d'acquérir une démarche de révision de texte et de développer les habiletés, l'habitude et l'attitude nécessaires pour réviser leur texte (voir à l'annexe 1, la section intitulée *Le soutien à apporter aux élèves*). Au cours du processus de révision, les élèves peuvent consulter leurs pairs pour obtenir une rétroaction, autant en ce qui a trait au contenu qu'à la forme.

Selon le résultat d'apprentissage général É2, p. 48, l'enseignant détermine, en fonction de la situation de communication, si le processus de correction sera appliqué jusqu'à la présentation d'un texte sans erreur. Par exemple, si le texte produit par les élèves est communiqué oralement (dans le cas de la lecture à haute voix du texte qu'ils ont produit, la présentation d'une saynète qu'ils ont écrite, etc.) ou encore s'il s'agit de la tenue d'un journal personnel, il n'y a pas lieu de produire un texte sans erreur. Les élèves révisent leur texte et corrigent ce qui est prescrit à leur niveau d'apprentissage. Toutefois, pour tout texte présenté au public sous sa forme écrite (dans le cas de production d'affiches, d'un texte apposé à un tableau d'affichage, d'une carte de souhaits, etc.), il y a lieu de publier un texte sans erreur, car ce texte pourrait servir de modèle aux autres élèves. Dans ce cas, l'enseignant aide les élèves en corrigeant ce qui n'est pas de leur niveau scolaire.

Contexte d'évaluation

En situation d'évaluation, l'enseignant présente des projets d'écriture semblables à ceux proposés en situation d'apprentissage. Le contexte d'écriture est le même :
- étape de planification commune,
- étape de réalisation individuelle,
- étape de révision individuelle en suivant un plan de révision fourni par l'enseignant et compris des élèves ou encore, un plan de révision élaboré avec l'enseignant au cours des situations d'apprentissage.

C'est à partir de la copie de travail révisée de l'élève que l'enseignant évalue les apprentissages.

L'écriture

É1. L'élève sera capable de planifier son projet d'écriture en fonction de la situation de communication.

Pour *PLANIFIER* son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**
• **participer à l'établissement des règles de fonctionnement du groupe** – préciser les règles en ce qui concerne : • l'application à la tâche et le droit de parole, • le milieu de travail (volume de la voix et rangement), • l'attribution des rôles, • les critères pour la qualité du travail à soumettre;	A^o	➚		
• **sélectionner le contenu de son projet d'écriture en tenant compte de son intention de communication et du sujet à traiter** – cerner son intention de communication, – établir les paramètres du sujet à traiter à partir des idées résultant d'un remue-méninges, d'une discussion avec un pair, de la consultation d'un ouvrage de référence, etc., – retenir les idées les plus appropriées à son intention et au sujet à traiter;	A^o	➚		
• **prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences d'écriture similaires** – se remémorer ses expériences d'écriture antérieures, – analyser le potentiel des solutions envisagées pour surmonter des difficultés d'écriture, – choisir la ou les solutions envisagées pour surmonter des problèmes susceptibles de se reproduire;	➔	A^o	➚	
• **participer à la répartition des tâches** – examiner le projet d'écriture pour en délimiter les tâches, – reconnaître les intérêts et les besoins d'apprentissage de chaque membre du groupe, – répartir les tâches en tenant compte des forces de chaque membre et en tenant compte de la nécessité de développer diverses habiletés chez tous les membres;	➔	A^o	➚	
• **sélectionner le contenu et la forme finale de son projet d'écriture en tenant compte de l'intérêt et des besoins du public cible** – cerner les intérêts du public cible : • en fonction de l'âge, • en fonction de leurs expériences personnelles, • en fonction de leur connaissance du sujet traité, – cerner les besoins du public cible : • besoins de confirmer ce qu'ils savent déjà, • besoins d'en apprendre davantage, • besoin de comparer son opinion à celle des autres, • besoin de se divertir, etc., – retenir, parmi les idées suggérées, celles qui répondront le mieux aux intérêts et aux besoins du public cible, – retenir la forme de présentation finale la plus appropriée compte tenu des caractéristiques du public cible et de l'intention de communication;	➔	A^o	➚	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *PLANIFIER* son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	5e	6e	7e	8e
• **utiliser un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son projet d'écriture** – reconnaître les avantages et les limites de chaque moyen, – préciser ses besoins en fonction de son projet d'écriture (intention de communication, sujet et public), – retenir le moyen qui semble le plus approprié à la situation (efficacité);	➔	A^{o}	➚	
• **sélectionner le contenu et le format final de son projet d'écriture en tenant compte de la familiarité du public cible avec le sujet et le vocabulaire qui s'y rattache** – cerner les besoins du public cible, – se représenter les connaissances antérieures du public cible face au sujet à traiter : • connaissances minimales, générales ou étendues sur divers aspects du sujet traité, – se représenter le vocabulaire nécessaire pour traiter le sujet : • termes généraux, spécifiques ou techniques, – établir des liens entre la familiarité du public avec le sujet, le vocabulaire relié au sujet et les besoins identifiés, – retenir les idées les plus appropriées pour répondre aux besoins particuliers du public cible, – retenir les éléments de présentation les plus appropriés pour transmettre son message de façon efficace : • utilisation d'illustrations, de graphiques, de caractères typographiques particuliers, etc., • utilisation d'exemples ou de comparaisons pour expliciter un terme ou un concept nouveau, • retenir la forme de présentation finale la plus appropriée compte tenu des caractéristiques du public cible;	→	➔	A^{o}	➚
• **choisir la ou les structures de texte appropriées à son intention de communication** – reconnaître que chaque structure de texte représente une façon particulière d'organiser l'information en fonction de son intention de communication, – préciser son intention de communication, – retenir la ou les structures de texte les plus appropriées à son intention de communication, – élaborer une liste de marqueurs de relation qui pourront être utilisés pour organiser le texte ou prévoir une source de référence, – organiser son texte en tenant compte de la ou des structures retenues;	→	➔	A^{o}	➚
• **organiser sa production écrite selon un plan : introduction, développement et conclusion** – préciser son sujet, – sélectionner les aspects à traiter, – préparer une introduction qui présente clairement le sujet traité, – ordonner les aspects en tenant compte de la structure textuelle qui répond le mieux à son intention de communication, – préparer une conclusion en donnant son impression générale sur le sujet;	→	➔	A^{o}	➚

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^{o} : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *PLANIFIER* son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	5e	6e	7e	8e
• **sélectionner le contenu et la présentation finale de son projet d'écriture en tenant compte du contexte de lecture du public cible** – déterminer le contexte dans lequel le texte sera lu, • le lieu (bibliothèque de l'école, coin lecture, corridors, etc.), • le temps dont dispose le public pour lire le texte, – retenir l'information la plus appropriée en tenant compte du contexte : information essentielle, détails, information accessoire ou intéressante mais superflue, – retenir les éléments de présentation les plus appropriés au contexte et au contenu : • texte continu, • texte sous forme de liste, • texte accompagné ou non d'illustrations, de graphiques ou de croquis, – retenir la forme finale la plus appropriée compte tenu des caractéristiques du public cible;		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Aᵐ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'écriture

É2. L'élève sera capable de gérer son projet d'écriture, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées pour communiquer clairement et correctement son message en fonction de la situation de communication.

En cours de *RÉDACTION*, pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**
• **rédiger une ébauche de son texte pour exprimer des idées** – reconnaître que l'ébauche permet de jeter ses idées sur papier, sans s'attarder inutilement à la formulation ou à l'orthographe des mots, – élaborer ses idées sans s'arrêter sur la formulation;	A^{o}	➚		
• **noter ses interrogations quant à la pertinence d'une ou de plusieurs idées** – identifier, à l'aide d'un code, l'idée ou les idées qui semblent boiteuses pour y revenir en cours de vérification;	A^{o}	➚		
• **tenir compte de son schéma, de son plan ou de ses notes pour rédiger une ébauche de son texte**	➔	A^{o}	➚	
• **tirer profit de la consultation avec ses pairs pour clarifier sa pensée** – cerner l'objet de la consultation, – choisir la personne qui pourra le mieux répondre à ses interrogations, – analyser le résultat de la consultation, – donner suite à la consultation;	➔	A^{o}	➚	
• **noter ses interrogations quant à l'orthographe grammaticale** – identifier, à l'aide d'un code, les règles grammaticales (accords, terminaisons de verbe, etc.) pour lesquels il a des doutes afin d'y revenir en cours de vérification;	→	➔	A^{o}	➚
• **noter ses interrogations quant au regroupement des idées dans un paragraphe** – identifier, à l'aide d'un code, les paragraphes dans lesquels certaines idées ne semblent pas liées directement à l'idée principale pour y revenir en cours de vérification;	→	➔	A^{o}	➚
• **noter ses interrogations quant à la structure d'une partie de phrase ou d'une phrase entière** – identifier, à l'aide d'un code, les phrases ou les parties de phrases dont la syntaxe semble boiteuse pour y revenir en cours de vérification;		→	➔	A^{o}

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^{o} : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

En cours de ***VÉRIFICATION,*** pour parler de sa production écrite, l'élève pourra :	5e	6e	7e	8e
• **utiliser la terminologie appropriée :** virgule, trait d'union, pronom personnel, futur proche, imparfait, adverbe, auxiliaire, participe passé et synonyme;	A°	➚		
• **utiliser la terminologie appropriée :** phrase interrogative et impérative, point d'interrogation, tiret, passé composé, futur simple et homophone;	➔	A°	➚	
• **utiliser la terminologie appropriée :** apostrophe, deux points, guillemets, impératif présent, conditionnel présent, subjonctif présent, complément d'objet direct et indirect, complément du nom et préposition;	→	➔	A°	➚
• **utiliser la terminologie appropriée :** pronom possessif et démonstratif, conjonction, proposition principale et subordonnée, guillemet, tiret et incise;		→	➔	A°

Pour ***VÉRIFIER LE CONTENU*** de son message, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	5e	6e	7e	8e
• **vérifier la pertinence des idées en fonction de son intention de communication et du sujet traité** – repérer chaque idée développée dans le texte, – voir si l'idée développée répond à son intention de communication, – voir si l'idée développée ne s'éloigne pas du sujet traité, – apporter les changements nécessaires;	Am	➚		
• **vérifier la quantité d'information nécessaire à la clarté du message** – voir si les idées retenues lors de la phase de planification ont été considérées dans l'élaboration de son projet d'écriture, – déterminer s'il y a des éléments à ajouter pour assurer la clarté de son message, – apporter les changements nécessaires pour rendre le message plus clair;	➔	Am	➚	
• **vérifier la formulation des idées en fonction du format de la présentation** – relire son texte en se référant à son intention de communication et au format choisi, – apporter les changements nécessaires;		→	➔	Am

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER L'ORGANISATION* de son message, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	5e	6e	7e	8e
• **vérifier l'ordre des mots dans les séquences suivantes :** – **sujet + verbe + adverbe** – **sujet + auxiliaire + adverbe + participe passé** – **auxiliaire + participe passé + adverbe** – **adverbe + adjectif** – repérer tous les adverbes, – vérifier, dans chaque cas, si l'adverbe modifie un verbe ou un adjectif, – vérifier la position de l'adverbe par rapport au verbe ou à l'adjectif, – déplacer les mots, si nécessaire;	A m	➚		
• **vérifier la relation entre :** – **les pronoms personnels SUJET et les noms qu'ils remplacent pour assurer la cohésion du texte** – repérer les pronoms personnels SUJET, – vérifier le genre et le nombre des noms qu'ils remplacent, – faire l'accord; – **les synonymes et les mots qu'ils remplacent pour assurer la cohésion du texte** – repérer les termes ou les expressions qui servent à reprendre l'information, – vérifier s'ils sont équivalents aux mots qu'ils remplacent, – apporter des changements si nécessaires;	A m	➚		
• **vérifier l'utilisation du trait d'union pour couper le mot en syllabes en fin de ligne** – utiliser le trait d'union entre deux syllabes;	A m	➚		
• **vérifier la chronologie des événements ou l'ordre des faits** – relire le texte en s'interrogeant sur la séquence des événements ou sur l'ordre des faits, – déplacer ou éliminer tout événement ou fait qui ne respecte pas l'ordre chronologique, – ajouter tout événement ou fait qui viendrait améliorer l'enchaînement des événements ou des faits;	➔	A m	➚	
• **vérifier la construction des phrases interrogatives et impératives** – reconnaître le rôle des phrases interrogatives et impératives, – repérer les phrases interrogatives dans le texte : • vérifier l'ordre des mots : - sujet + verbe + ? OU mot d'interrogation + sujet + verbe + ?, - verbe + pronom + ? OU mot d'interrogation + verbe + pronom + ?, - nom + verbe + pronom + ? OU mot d'interrogation + nom + verbe + pronom + ?, - préposition + mot d'interrogation + verbe + pronom +? OU préposition + mot d'interrogation + verbe + pronom + ?, – repérer les phrases impératives, • vérifier la présence obligatoire du verbe, • vérifier la place du pronom complément, s'il y a lieu, – apporter les changements nécessaires;	➔	A m	➚	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour ***VÉRIFIER L'ORGANISATION*** **de son message, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :**	5e	6e	7e	8e
• **vérifier l'ordre des mots dans les séquences suivantes :** – **sujet +** ***ne*** **+ auxiliaire +** ***pas/jamais/plus/rien*** **+ participe passé** – **sujet +** ***ne*** **+ auxiliaire + participe passé +** ***personne*** – repérer les phrases négatives, – vérifier la présence des deux expressions qui marquent la négation, – vérifier l'ordre des mots, – déplacer des mots, si nécessaire;	➔	A m	➚	
• **revenir sur les éléments qui semblaient poser problème lors de la rédaction** – identifier la nature du problème à partir des codes utilisés en cours de rédaction, – chercher des solutions à partir : • d'une relecture d'une partie du texte ou du texte en entier, ou • de la consultation d'outils de référence, ou • de la consultation de pairs ou d'un expert, – appliquer la solution qui semble la plus appropriée, – vérifier si la solution appliquée contribue à résoudre le problème;	→	➔	A o	➚
• **vérifier le développement d'une idée à l'intérieur d'un paragraphe** – reconnaître le rôle et le fonctionnement du paragraphe, – vérifier si l'idée principale est présentée de façon explicite, – vérifier si les autres phrases fournissent des exemples ou des détails qui se rattachent à l'idée principale, – éliminer tout exemple ou tout détail qui ne se rapporte pas à l'idée principale, – vérifier si la présentation des exemples et des détails suit un ordre logique ou chronologique, – déplacer tout exemple ou tout détail qui ne respecterait pas l'ordre logique ou chronologique;	→	➔	A m	➚
• **vérifier la cohérence en prêtant une attention particulière aux liens entre l'introduction, le développement et la conclusion** – relire son texte en se référant à son plan : • vérifier si l'introduction présente clairement le sujet et le ou les aspects traités, • vérifier si chaque paragraphe traite d'un aspect en particulier et s'il est bien organisé, • vérifier si la conclusion donne une impression générale du sujet traité, – vérifier l'enchaînement des paragraphes, – apporter les changements qui s'avèrent nécessaires;	→	➔	A m	➚
• **vérifier la place du pronom personnel complément dans la phrase déclarative et interrogative aux temps simples** – repérer le pronom personnel complément, – vérifier si le pronom personnel est placé entre le sujet et le verbe, – apporter les changements nécessaires;	→	➔	A m	➚
• **vérifier l'utilisation du trait d'union pour lier le verbe et le pronom personnel sujet dans les phrases interrogatives** – repérer les cas où le verbe précède le pronom personnel sujet, – lier, par un trait d'union, le verbe et le pronom personnel sujet placé après lui;	→	➔	A m	➚

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER L'ORGANISATION* de son message, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**
• **vérifier l'utilisation de l'apostrophe** – repérer les cas d'élision : • *le*, *la*, *je*, *me*, *te*, *se*, *de*, *ne* et *que* devant une voyelle ou un *h* muet, • *ce* devant le verbe *être,* • *si* devant *il* et *ils,* • *lorsque* devant *il, ils, elle, elles, on, un* et *une*, – remplacer la voyelle par une apostrophe;	→	➔	A m	➚
• **vérifier l'utilisation du subjonctif présent avec des expressions usuelles telles que *il faut que, j'aimerais que, je ne crois pas que* et *veux-tu que*** – reconnaître que le subjonctif exprime une action considérée dans la pensée plutôt que dans les faits, – repérer les expressions usuelles requérant l'emploi du subjonctif, – vérifier si l'usage du subjonctif a été respecté, – orthographier correctement le radical et la terminaison des verbes au subjonctif;	→	➔	A m	➚
• **vérifier l'organisation des idées en fonction de la structure de texte choisie** – relire chaque paragraphe en se référant à son plan et à la ou aux structures de texte prévues : • vérifier si l'idée principale est clairement présentée (explicite), • vérifier si les liens entre les idées sont explicites : - examiner le choix des marqueurs de relation dans la phrase et entre les phrases, – vérifier les organisateurs textuels entre les paragraphes, s'il y a lieu, – apporter les changements qui s'avèrent nécessaires;		→	➔	A m
• **vérifier l'efficacité des procédés propres au texte descriptif**		→	➔	A m
• **vérifier la place du pronom personnel complément dans la phrase déclarative et interrogative aux temps composés** – repérer le pronom personnel complément, – vérifier si le pronom personnel est placé entre le sujet et l'auxiliaire, – déplacer des mots, si nécessaire;		→	➔	A m
• **vérifier la relation entre les pronoms possessifs ou démonstratifs et les noms qu'ils remplacent pour assurer la cohésion du texte** – repérer les pronoms possessifs et démonstratifs dans le texte, – vérifier le genre et le nombre des noms qu'ils remplacent, – faire l'accord;		→	➔	A m
• **vérifier la concordance des temps de verbes dans les cas usuels avec la conjonction *si* tels que :** – **si + présent + futur simple** – **si + imparfait + conditionnel présent** – repérer les conjonctions *si* qui introduisent une proposition de nature hypothétique, – identifier la principale et la subordonnée, – observer le temps du verbe dans la subordonnée contenant la conjonction *si,* – faire la concordance des verbes : • si + subordonnée au présent + principale au futur, • si + subordonnée à l'imparfait + principale au conditionnel présent, – orthographier correctement les verbes;		→	➔	A m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER L'ORGANISATION* de son message, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**
• **vérifier l'emploi des signes qui marquent le monologue et le dialogue :** – **des deux points et les guillemets dans le monologue** – **le tiret** – **les virgules qui encadrent une incise** – repérer les dialogues et les paroles rapportées, – vérifier l'emploi des signes de ponctuation appropriés : • les deux points qui annoncent les paroles rapportées, • les guillemets qui encadrent les paroles rapportées, • le tiret qui annonce un changement d'interlocuteur, • les virgules qui encadrent une incise, – vérifier l'emploi de la majuscule après l'ouverture des guillemets et après le tiret, – apporter les changements nécessaires;		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER LA QUALITÉ* de son texte, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	5e	6e	7e	8e
• **modifier son texte pour le rendre plus précis ou pour l'enrichir en utilisant des adverbes** – reconnaître le rôle des adverbes, – repérer les verbes et les adjectifs qui pourraient être précisés davantage, – ajouter l'adverbe qui semble le plus approprié, – relire la phrase afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée;	A°	➚		
• **modifier son texte pour le rendre plus précis ou pour l'enrichir en utilisant des compléments circonstanciels** – reconnaître le rôle des compléments circonstanciels usuels, – repérer les verbes qui pourraient être précisés davantage, – ajouter le complément circonstanciel qui semble le plus approprié en posant les questions qui précisent les circonstances de temps, de lieu, de manière ou de cause, – relire la phrase afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée;	A°	➚		
• **modifier son texte en éliminant les répétitions inutiles pour assurer la cohésion entre les phrases et la cohérence dans l'ensemble du texte** – reconnaître le rôle des répétitions dans un texte, – repérer les répétitions inutiles au niveau des mots ou des expressions, – faire des substitutions pour éliminer les répétitions inutiles, • employer des pronoms, • employer des synonymes ou des termes génériques, – repérer les idées qui se répètent, – retirer les idées qui sont répétées inutilement, – relire la partie modifiée afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée;	A°	➚		
• **vérifier l'emploi des auxiliaires *avoir* et *être* avec le participe passé des verbes usuels** – repérer les verbes accompagnés d'un auxiliaire, – s'interroger sur le choix de l'auxiliaire, – consulter une source de référence s'il y a un doute/si le doute persiste, – apporter les changements nécessaires;	Am	➚		
• **modifier son texte pour le rendre plus précis ou pour l'enrichir en utilisant des comparaisons** – reconnaître le rôle des comparaisons, – lire son texte pour juger de la pertinence d'ajouter une comparaison pour l'enrichir ou pour préciser le sens de certains mots ou de certains passages, – procéder aux modifications qui semblent les plus appropriées, – relire la partie modifiée afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée;	➔	A°	➚	
• **modifier son texte pour faciliter l'enchaînement des idées en coordonnant ou en subordonnant deux phrases** – repérer les phrases qui ne contiennent qu'une proposition, – examiner la possibilité de fusionner chacune de ces phrases avec celle qui la précède ou qui la suit, – examiner le genre de relation qui pourrait être établie entre les deux phrases, – choisir le marqueur de relation ou le pronom relatif qui traduit le mieux sa pensée, – vérifier la cohésion entre les temps de verbes,	→	➔	A°	➚

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER LA QUALITÉ* de son texte, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	5^e	6^e	7^e	8^e
– relire la partie modifiée afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée, – apporter des modifications à la ponctuation;				
• **modifier son texte pour le rendre plus précis ou pour l'enrichir en utilisant des comparatifs et des superlatifs** – reconnaître le rôle des comparatifs et des superlatifs, – reconnaître que certains comparatifs expriment l'égalité, la supériorité et l'infériorité, et que certains superlatifs expriment la supériorité ou l'infériorité, – lire son texte pour juger de la pertinence d'ajouter ce type de comparaison pour enrichir ou pour préciser le sens de certains mots ou de certains passages, – procéder aux modifications qui semblent les plus appropriées, – relire la partie modifiée afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée;		→	➔	A°
• **modifier son texte pour le rendre plus précis en ajoutant ou en enlevant des phrases ou des propositions** – repérer les parties du texte qui pourraient prêter à confusion ou qui ont été identifiées comme posant problème par un pair, – examiner la possibilité d'ajouter ou d'enlever une/plusieurs phrases/propositions pour rendre le texte plus précis, – procéder aux modifications qui semblent les plus appropriées, – relire la partie modifiée afin de vérifier si elle traduit bien sa pensée; – vérifier si l'ajout ou le retrait a affecté la qualité de la structure de la phrase, – ajouter les marqueurs de relation ou modifier la ponctuation, si nécessaire;		→	➔	A°
• **reconnaître et corriger les anglicismes sémantiques les plus courants** – reconnaître que certains mots communs à la langue française et anglaise ont un sens différent (faux amis), – repérer les mots présents dans les deux langues mais qui ont un sens particulier, – vérifier si le sens du mot utilisé permet de rendre l'idée recherchée, – consulter une source de référence s'il y a un doute/si le doute persiste, – apporter les changements nécessaires;		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour ***VÉRIFIER L'ORTHOGRAPHE D'USAGE ET L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE***, **l'élève mettra en application les stratégies suivantes :**	5e	6e	7e	8e
• **vérifier l'orthographe des mots en recourant au regroupement par famille de mots et à l'association féminin/masculin** – regroupement par famille de mots : ex. : prendre et *RE*prendre; facile et facile*MENT*, – association féminin/masculin pour trouver la finale d'un mot : ex. : peti*T*e et peti*T*; gran*D*e et gran*D*;	A m	➚		
• **vérifier l'accord des verbes usuels à l'imparfait ou au futur proche quand leur sujet les précède immédiatement** – repérer le verbe conjugué dans la phrase, – s'interroger sur le temps du verbe, – repérer le sujet ou les sujets, – s'interroger sur le/leur nombre et la/leur personne, – faire l'accord en employant la terminaison qui convient;	A m	➚		
• **vérifier l'accord des noms ou des adjectifs dans les cas** – **de l'ajout d'un *x*** – **de la transformation de *-al* et *-ail* en *-aux*** – repérer les noms et les adjectifs se terminant par *-ou, -eau, -au, -eu, -al* et *-ail*, – vérifier le nombre de ces noms et de ces adjectifs, • ajouter un *x* aux noms et aux adjectifs se terminant par *-ou -eau, -au,* ou *-eu*, • transformer le *al* ou le *ail* en *aux*;	A m	➚		
• **vérifier l'accord des adjectifs usuels au féminin dans les cas** – **de doublement de la consonne finale dans les cas usuels** – **de la transformation de *-er* en *-ère*, de *-eur* en *-euse*, de *-eux* en *-euse* et de *-teur* en *-trice* dans les cas usuels** – repérer les adjectifs ayant ces terminaisons, – vérifier le genre de ces noms et de ces adjectifs, – appliquer la règle;	→	A m	➚	
• **vérifier la forme infinitive du deuxième verbe dans la séquence verbe + verbe** – repérer les verbes conjugués suivis d'un deuxième verbe, – vérifier l'emploi de la forme infinitive du deuxième verbe.	→	A m	➚	
• **vérifier l'orthographe des mots en recourant à la fonction du mot dans la phrase en cas d'homophonie, à des règles d'orthographe et des moyens mnémotechniques** – cas d'homophonie, ex. : mon et m'ont : • mon : déterminant suivi d'un nom (mon chapeau) ou suivi d'un adjectif et d'un nom (mon beau chapeau), • m'ont : *m'*, pron. pers. compl.; *ont*, auxiliaire avoir, toujours suivi d'un participe passé (ils m'ont remis mon chapeau), – règles d'orthographe, l'emploi d'un *M* devant un **B** et un **P**, ex. : cha*M*bre, – moyens mnémotechniques : lorsque le mot contient une double consonne, on ne met pas d'accent, ex. : poubelle, roulette;	→	A m	➚	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour ***VÉRIFIER L'ORTHOGRAPHE D'USAGE ET L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE***, **l'élève mettra en application les stratégies suivantes :**	5e	6e	7e	8e
• **vérifier l'accord des verbes usuels au futur simple quand leur sujet les précède immédiatement** – repérer le verbe conjugué dans la phrase, – s'interroger sur le temps du verbe, – repérer le sujet ou les sujets, – s'interroger sur le/leur nombre et la/leur personne, – faire l'accord en employant la terminaison qui convient;	➔	A m	➚	
• **vérifier l'orthographe des mots en recourant à leur ressemblance avec des mots d'une autre langue** – ex. : adresse et address; gouvernement et government, etc.;	→	➔	A m	➚
• **vérifier l'accord des participes passés employés sans auxiliaire** – repérer les groupes du nom qualifié, – repérer les participes passés employés sans auxiliaire qui accompagnent les groupes du nom, – vérifier le genre et le nombre de chaque nom qualifié, – faire l'accord des participes passés en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte;	→	➔	A m	➚
• **vérifier l'accord des participes passés employés avec l'auxiliaire *être* ou avec un *verbe d'état*** – repérer le participe passé employé avec l'auxiliaire être ou avec un verbe d'état (ex. : sembler, devenir, paraître, etc.), – repérer le sujet ou les sujets, – faire l'accord en genre et en nombre avec le sujet;	→	➔	A m	➚
• **vérifier l'accord des verbes avec leur sujet au conditionnel présent et avec le sujet sous-entendu à l'impératif présent** – repérer le verbe conjugué dans la phrase, – s'interroger sur le temps du verbe, – repérer le sujet ou les sujets présents ou sous-entendus, – s'interroger sur le/leur nombre et la/leur personne, – faire l'accord en employant la terminaison qui convient;	→	➔	A m	➚
• **vérifier l'accord des verbes lorsque le sujet est suivi d'un écran ou lorsque le sujet est *qui*** – repérer les verbes conjugués dans la phrase, – s'interroger sur le temps de chaque verbe, – repérer le sujet ou les sujets, • si le verbe est séparé de son sujet ou de ses sujets par un écran, faire abstraction de l'écran, • si le sujet est *qui*, lui substituer le ou les noms qu'il remplace, – s'interroger sur le/leur nombre et la/leur personne, – faire l'accord en employant la terminaison qui convient;		→	➔	A m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour gérer son projet d'écriture en ce qui a trait à *L'UTILISATION DES OUTILS DE RÉFÉRENCE*, l'élève pourra :	5e	6e	7e	8e
• consulter une grammaire pour vérifier les terminaisons des verbes aux temps usuels	A^o	➚		
• consulter un dictionnaire intermédiaire pour trouver un synonyme ou un antonyme	→	A^o	➚	
• consulter un dictionnaire intermédiaire pour trouver les différents sens d'un mot à l'aide de définitions et d'exemples		→	A^o	➚
• consulter un recueil de verbes pour vérifier l'orthographe des verbes aux temps et aux modes usuels		→	➔	A^o

Pour *METTRE AU POINT LA PRÉSENTATION FINALE*, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	5e	6e	7e	8e
• s'assurer que les supports visuels utilisés précisent et renforcent son message	A^m	➚		
• s'assurer que la présentation finale de son texte est soignée et appropriée à son projet d'écriture	➔	A^m	➚	
• s'assurer que la division du texte en paragraphes est respectée	→	➔	A^m	➚

Pour *ÉVALUER* son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	5e	6e	7e	8e
• discuter de la pertinence d'une ébauche dans la réalisation de son projet d'écriture	A^o	➚		
• discuter de la pertinence de son schéma, de son plan ou de ses notes comme outils d'organisation de sa production écrite	➔	A^o	➚	
• évaluer sa capacité à vérifier l'orthographe d'usage dans son texte	→	➔	A^o	➚
• évaluer sa capacité à organiser son texte		→	➔	A^o

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'enseignement du français

- **La langue et le développement de l'individu**

La langue est au cœur du développement humain. L'acquisition de la langue et le développement de l'individu sont indissociables : tous deux dépendent des expériences de vie de l'individu, de son environnement et de ses connaissances de la langue elle-même.

De par sa nature, le français ne peut être considéré uniquement comme une matière dont le contenu permet de mieux connaître et d'interagir avec le monde qui nous entoure. Le français, c'est aussi une forme de langage ayant un fonctionnement particulier. C'est, entre autres, une connaissance accrue du fonctionnement de la langue qui donne accès à ce monde. Par exemple, ce n'est pas parce qu'on propose aux élèves de lire un texte sur un insecte quelconque, avec une intention réelle de communication, que l'on développe la lecture. Cette pratique a certainement pour but d'utiliser la langue pour les amener à mieux connaître ce qui vit autour d'eux. Cependant, pour lire ce texte, les élèves ont dû prendre connaissance du fonctionnement de la langue, dans ce cas-ci, savoir comment les lettres sont agencées pour former des mots, comment les phrases sont structurées pour formuler le sens, comment le texte est structuré pour leur permettre de construire le sens et de retenir l'information. Sans cette connaissance des mécanismes de la langue, les élèves ont un accès limité à cette caractéristique de la langue qui est en fait un outil indispensable au développement de l'individu. En conséquence, il faut prévoir un enseignement systématique des mécanismes de la langue pour permettre à l'individu de développer son plein potentiel.

Pour appuyer cet enseignement systématique, les récentes recherches dans les domaines de l'éducation et de la psychologie cognitive ont permis de mieux comprendre comment on apprend. Ces nouvelles connaissances ont amené les pédagogues à dégager six principes d'apprentissage qui ont pour objectif de rendre l'apprenant plus autonome.

- **Les six principes qui sous-tendent la démarche d'apprentissage**

Les six principes d'apprentissage qui suivent sont tirés du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M - 12)*. Ils visent une plus grande autonomie chez l'apprenant, en favorisant l'appropriation de concepts et de moyens concrets pour réaliser ses projets de communication. La démarche d'apprentissage qui suit repose sur ces principes.

Principes d'apprentissage

❶ L'apprentissage est plus efficace et plus durable lorsque l'**apprenant** est **actif** dans la construction de son savoir.

❷ L'apprentissage est plus efficace lorsque l'apprenant réussit à établir des **liens entre** les nouvelles **connaissances** et les connaissances antérieures.

❸ L'**organisation** des connaissances **en réseaux** favorise chez l'apprenant l'intégration et la réutilisation fonctionnelle des connaissances.

❹ Le **transfert des connaissances** est maximisé chez l'apprenant lorsque l'enseignement tient compte des trois types de connaissances dans l'apprentissage : les connaissances théoriques (le quoi - connaissances déclaratives), les connaissances qui portent sur les stratégies d'utilisation (le comment - connaissances procédurales) et les connaissances relatives aux conditions ou au contexte d'utilisation (le quand et le pourquoi - connaissances conditionnelles). Pour que l'apprenant soit en mesure d'appliquer ce qu'il a appris à toute autre situation, il faudra qu'il détermine quelles connaissances utiliser, comment les utiliser, quand et pourquoi les utiliser.

❺ L'acquisition des **stratégies cognitives** (qui portent sur le traitement de l'information) et **métacognitives** (qui se caractérisent par une réflexion sur l'acte cognitif lui-même ou sur le processus d'apprentissage) permet à l'apprenant de réaliser le plus efficacement possible ses projets de communication et, plus globalement, son projet d'apprentissage.

❻ La **motivation scolaire** repose sur les perceptions qu'a l'apprenant de ses habiletés, de la valeur et des difficultés de la tâche et, enfin, de ses chances de réussite. La motivation scolaire détermine le niveau de son engagement, le degré de sa participation et la persévérance qu'il apportera à la tâche.

C'est à l'intérieur d'une démarche pédagogique centrée sur la dynamique enseignement/apprentissage que s'articulent ces six principes d'apprentissage. Cette démarche d'enseignement et d'apprentissage reconnaît les rôles de l'enseignant et de l'apprenant pour chacun des trois temps : la préparation, la réalisation et l'intégration.[1]

Tableau synthèse de la démarche d'apprentissage

	Rôle de l'enseignant
Planification de l'enseignement	– Établir ses critères de réussite (ces critères permettent à l'enseignant de porter un jugement sur son efficacité à planifier son enseignement). – Identifier l'objet d'apprentissage à partir des besoins des apprenants : difficultés rencontrées, développement d'une plus grande autonomie, etc. – Analyser la complexité de l'objet d'apprentissage et les difficultés possibles des élèves. – Identifier des moyens pour enseigner, guider et soutenir les apprentissages. – Planifier l'enseignement explicite des stratégies cognitives et métacognitives nécessaires pour l'appropriation du nouvel objet d'apprentissage.

Démarche d'apprentissage

Préparation	**Rôle de l'enseignant**	**Rôle de l'apprenant**
Motivation à l'apprentissage d'un RAS * ❻	– Susciter l'intérêt à l'apprentissage d'un RAS. – Expliquer l'utilité du RAS et établir des liens avec les buts poursuivis.	– S'approprier le projet d'apprentissage. – S'engager à la tâche.
Activation des connaissances antérieures ❷	– Présenter une activité qui permettra à l'apprenant de prendre conscience de ce qu'il sait déjà sur cet objet d'apprentissage.	– Définir l'objet d'apprentissage tel qu'il le perçoit à partir de l'activité qui lui est proposée. – Faire part aux autres de ses connaissances et les valider.
Exploration des caractéristiques de l'objet d'apprentissage ❶ ❸ ❹ ❺	– Présenter des exemples d'application correcte de l'objet d'apprentissage et des exemples d'application fautive (contre-exemples). – Faire émerger les connaissances erronées ou les idées préconçues. – Aider l'apprenant à organiser ou à réorganiser dans sa mémoire les connaissances acquises et à se départir des connaissances erronées ou des idées préconçues.	– Explorer, organiser et structurer l'objet d'apprentissage. – Valider les caractéristiques de l'objet d'apprentissage à partir des exemples et des contre-exemples.

**Chaque étape de la démarche d'apprentissage repose sur les principes d'apprentissage présentés ci-dessus.*

[1] Les enseignants reconnaîtront plusieurs éléments de la démarche pédagogique proposée dans *Le français à l'élémentaire : français - langue première*, programme d'études de 1987. Les récentes recherches dans le domaine de l'éducation nous ont permis d'enrichir et d'affiner ce que nous faisions déjà.

Réalisation	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant
Modelage *❶ ❸ ❹ ❺	– Verbaliser à haute voix les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise pour réaliser la tâche. – Montrer aux apprenants à planifier, à contrôler et à corriger l'exécution de la tâche. – Montrer aux apprenants comment surmonter le stress et l'anxiété face à leurs difficultés.	– Valider les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise.
Pratique guidée ❶ ❸ ❹ ❺	– Présenter des exemples pour orienter et soutenir la démarche d'apprentissage. – Inviter l'apprenant à expliquer comment il fait pour réaliser la tâche, superviser le travail de cet élève. – Observer ce qui se passe dans la tête de l'apprenant lorsqu'il réalise la tâche. – Vérifier si l'apprenant utilise encore des connaissances erronées afin de l'aider à les rejeter. – Intervenir sur les aspects affectifs de l'apprentissage effectué.	– Verbaliser les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise pour réaliser la tâche. – Valider, à partir de l'expérience d'un expert, les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise. – Prendre conscience de son confort ou de son inconfort cognitif.
Pratique coopérative ❶ ❸ ❹ ❺	– Placer les apprenants en petits groupes de travail et expliquer le rôle de chacun. – Développer, avec eux, les critères qui serviront de référence à l'observation. – Présenter des exemples permettant d'éliminer les connaissances erronées qui pourraient être encore présentes dans l'organisation des connaissances. – Discuter avec les apprenants de la pertinence et de l'efficacité des stratégies cognitives et métacognitives utilisées.	– Respecter leur(s) partenaires(s) et faire preuve d'écoute active. – Se situer face à la tâche. – Valider les caractéristiques de l'objet d'apprentissage avec l'appui d'un pair. – Observer l'application des caractéristiques de l'objet d'apprentissage faite par un pair à partir des critères de référence. – Discuter de leurs savoirs et de leur savoir-faire, les justifier, les comparer, les reformuler ou les percevoir sous un autre angle. – Prendre conscience de son confort ou de son inconfort cognitif.
Pratique autonome ❶ ❸ ❹ ❺	– Aider l'apprenant à comprendre le sens et l'utilité de l'évaluation formative interactive. – Présenter une tâche permettant aux apprenants d'appliquer ce qu'ils connaissent (agir en toute sécurité) et de voir la force des acquis (degré de difficulté surmontable en tenant compte des stratégies travaillées). – Être attentif aux attitudes négatives, aux découragements. – Amener l'apprenant à prendre conscience des résultats positifs de son effort et des retombées personnelles de son apprentissage.	– Se situer face à la tâche. – Verbaliser mentalement la tâche à exécuter. – Se fixer des critères de réussite. – Activer ses connaissances antérieures. – Prendre conscience de son confort et de son inconfort cognitif. – Appliquer la démarche pour réaliser la tâche. – Jeter un regard critique sur l'exécution de la tâche à partir de critères de réussite. – Proposer des pistes pour surmonter les difficultés rencontrées ou pour aller plus loin.

**Chaque étape de la démarche d'apprentissage repose sur les principes d'apprentissage présentés ci-dessus.*

Intégration	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant
Transfert des connaissances * ❹	– Proposer une nouvelle situation complète et complexe au cours de laquelle les apprenants appliquent les nouvelles connaissances. – Faire réagir l'apprenant par rapport à l'efficacité des stratégies cognitives et métacognitives de lecture utilisées. – Amener l'apprenant à faire le bilan du cheminement parcouru et à construire ses croyances en ses capacités d'apprendre au moyen de stratégies efficaces.	– Établir des liens entre les différents contextes d'application de l'objet d'apprentissage. – Analyser l'efficacité des stratégies cognitives et métacognitives. – Prendre conscience de son cheminement et de sa capacité à apprendre au moyen de stratégies efficaces.

**Chaque étape de la démarche d'apprentissage repose sur les principes d'apprentissage présentés ci-dessus.*

Note : Un exemple de la planification de l'enseignement selon la démarche pédagogique découlant de la vision du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)* est illustré à l'annexe 3. Cet exemple vise à démontrer l'intégration du français aux technologies de l'information et de la communication. L'enseignant trouvera d'autres exemples dans chacun des programmes d'études par année scolaire.

Cette démarche pédagogique est également illustrée dans deux documents produits par la Direction de l'éducation française. Ces deux documents sont disponibles au LRDC sous les titres : *Une lecture, mille et une réflexions : Cahier de réflexion sur le processus de lecture* et *À l'écoute de son écoute : Cahier de réflexion sur le processus d'écoute.*

Il faut noter que l'efficacité d'une démarche pédagogique réside dans son potentiel d'adaptation à diverses situations. Elle n'est efficace que si elle permet de mieux répondre aux besoins des élèves et si elle respecte les caractéristiques de l'objet d'apprentissage. Par exemple, l'enseignement d'une stratégie en lecture ne se fait pas de la même façon si les élèves n'ont aucune connaissance/ou qu'une connaissance intuitive de l'existence de cette stratégie, que s'ils ont déjà une base sur laquelle appuyer les nouveaux apprentissages. De même, l'enseignement des mécanismes de la langue, tel l'accord du verbe, ne se fait pas dans un contexte aussi complexe que l'enseignement d'une stratégie à l'écoute.

L'enseignant planifie d'abord son enseignement à partir des caractéristiques de l'objet d'apprentissage (ex. : en tenant compte des préalables et de la complexité de l'objet d'apprentissage). Ensuite, il planifie la **démarche d'apprentissage** comme telle, c'est-à-dire les moyens qu'il utilisera pour enseigner, guider et soutenir les apprentissages. Cette **démarche d'apprentissage** se déroule en trois temps : préparation, réalisation et intégration (voir le *Tableau synthèse de la démarche d'apprentissage* présenté ci-dessus).

Selon la nature de l'objet d'apprentissage, les activités présentées lors de la réalisation et de l'intégration devront alors être insérées soit (1) dans un projet de communication à la fin de la démarche d'apprentissage ou (2) dans un projet de communication dès le tout début de la démarche d'apprentissage. Quant à lui, ce projet de communication se déroule en trois étapes semblables à ce que nous retrouvions dans *Le français à l'élémentaire : français - langue maternelle*, guide pédagogique, deuxième cycle, 1987 :

1. planification du projet : ce qui peut être associé à l'amorce,
2. réalisation du projet : ce qui peut être associé à la réalisation de la tâche, et
3. évaluation (bilan) du projet : ce qui équivaut à l'objectivation, c'est-à-dire le bilan des apprentissages, autant en ce qui a trait au produit qu'au processus.

Planification de l'enseignement et des apprentissages

Planification de l'enseignement :

- établir ses critères de réussite,
- identifier l'objet d'apprentissage,
- analyser la complexité de l'objet d'apprentissage,
- identifier les moyens pour enseigner, guider et soutenir les apprentissages.

Démarche d'apprentissage :

- **préparation :**
  - motivation à l'apprentissage
  - activation des connaissances antérieures
  - exploration des caractéristiques de l'objet d'apprentissage
- **réalisation :**
  - modelage
  - pratique guidée
  - pratique coopérative
  - pratique autonome
- **intégration :**
  - transfert des connaissances

Projet de communication :

Planification de la tâche	• analyse de la tâche • analyse de son habileté à réaliser la tâche • élaboration d'un plan d'action • activation des connaissances antérieures sur le sujet et sur les moyens à utiliser pour réaliser la tâche
Réalisation (gestion) de la tâche	• gestion efficace des moyens dont il dispose pour accomplir la tâche
Évaluation du projet (bilan)	• analyse du produit • analyse des moyens utilisés pour accomplir la tâche • analyse de ses compétences (degré de satisfaction en tenant compte des conditions de réalisation)

Légende :

- ·········► activité qui peut être intégrée à un projet de communication selon le choix de l'enseignant
- - - - - -► activité d'apprentissage qui peut être intégrée à un projet de communication selon le choix du RAS (ex. : stratégie de lecture)
- ——————► activité obligatoirement intégrée dans un projet de communication

- **Caractéristiques des situations d'apprentissage**

C'est dans diverses situations d'apprentissage, réalisées dans l'ensemble des matières scolaires, que l'élève pourra acquérir les stratégies lui permettant de réaliser le plus efficacement possible ses projets de communication et qu'il élargira son champ de compétence. L'élève devrait également s'engager dans des projets qui lui permettront de construire son identité et de découvrir les réalités culturelles et sociales de son milieu.

Pour assurer la réussite, tout projet de communication devrait suivre un processus qui comprend trois étapes : la **planification**, la **réalisation** (gestion de la tâche) et l'**évaluation** du projet :

1. La **planification** consiste en :
   - l'analyse de la tâche (intention de communication et produit final) et des stratégies nécessaires pour accomplir cette tâche,
   - l'analyse de son habileté à réaliser la tâche dans les conditions de réalisation,
   - l'élaboration d'un plan d'action, et
   - l'activation de ses connaissances antérieures sur le sujet et sur les moyens à utiliser pour réaliser efficacement la tâche.

2. La **réalisation** (gestion de la tâche) consiste en :
   - la gestion efficace des moyens (stratégies et connaissances) pour accomplir la tâche (comprend les ajustements à faire en cours de route - métacognition).

3. L'**évaluation** (bilan des apprentissages) consiste en :
   - l'analyse du produit en tenant compte de l'intention de communication et de ses attentes,
   - l'analyse des moyens utilisés pour accomplir la tâche de façon efficace, et
   - l'analyse de ses compétences (degré de satisfaction en tenant compte des conditions de réalisation).

- **Caractéristiques des situations d'évaluation des apprentissages**

Les activités d'évaluation font normalement suite à une séquence d'apprentissage. Elles ont pour but de recueillir l'information nécessaire sur le cheminement de l'élève en ce qui concerne ses apprentissages (produit et processus). Ces informations sont ensuite transmises à l'élève et aux personnes responsables de son éducation (parents/tuteurs, direction de l'école).

Les activités d'évaluation se déroulent dans un contexte semblable à celui de l'apprentissage. La phase de planification se fait avec l'appui de l'enseignant. L'enseignant communique également aux élèves les critères de notation. Avant la réalisation de la tâche comme telle, il précise les points sur lesquels les élèves seront évalués.

À la suite de l'évaluation, l'enseignant communique aux élèves les résultats de cette évaluation. Il analyse avec eux les points forts et les points auxquels ils devront prêter une attention particulière.

- **Un éclairage nouveau**

Notre société est sans cesse en évolution. Elle exige de ses membres qu'ils se situent constamment face au changement et qu'ils réévaluent leurs compétences. En conséquence, l'enseignant d'aujourd'hui se tourne de plus en plus vers la recherche en psychologie cognitive pour l'orienter dans ses décisions et dans ses pratiques pédagogiques.

La venue du programme de français de 1998 offre aux enseignants une occasion privilégiée de faire le point sur leurs pratiques pédagogiques. En plus de présenter le comportement langagier qu'un élève doit acquérir au terme d'une séquence d'apprentissage, le programme de français se veut un outil de réflexion sur l'enseignement de la langue, car il est davantage axé sur l'apprenant que sur l'enseignant. Ce changement d'orientation du programme amènera sans doute l'enseignant à aller au-delà de la transmission des connaissances. En voulant accompagner l'élève dans la construction de son savoir, il se préoccupera des facteurs autant didactiques que pédagogiques. Ses actions se situeront dans un cadre qui débordera la matière à l'étude. Par exemple, tous les résultats d'apprentissage portant sur la planification et la gestion d'un projet de communication sont des stratégies cognitives et métacognitives qui viendront appuyer l'apprentissage dans les autres matières. Même si ce sera encore à l'enseignant de français que reviendra la responsabilité première d'enseigner ces stratégies aux élèves, ce sera à tous les enseignants, peu importe la matière enseignée, de renforcer et de valoriser l'utilisation des stratégies. Ce genre de concertation des enseignants amènera l'élève à reconnaître la valeur de ses apprentissages et à en faire le transfert dans des situations qui lui permettront d'agir efficacement.

Le sens des symboles utilisés pour décrire la progression de l'élève vers l'autonomie apporte un éclairage nouveau sur le rôle de l'enseignant. Dans une salle de classe, l'expert, c'est l'enseignant. Ce titre d'expert lui confère des rôles particuliers : penseur, preneur de décisions, motivateur, modèle, médiateur et entraîneur.

Penseur – L'enseignant est celui qui connaît le mieux la matière à enseigner. Dans la planification de son enseignement, il considère à la fois le contenu, les exigences de l'objet d'apprentissage aux niveaux cognitif et métacognitif, les séquences d'apprentissage et la difficulté des tâches de manière à présenter un défi à la mesure de l'apprenant.

Preneur de décisions – Parce qu'il connaît les caractéristiques de l'apprenant et de l'objet d'apprentissage, l'enseignant est en mesure d'anticiper les difficultés et les erreurs susceptibles de se produire. Il prévoit des exemples et des contre-exemples afin d'éviter la construction de connaissances erronées. Il prend donc des décisions en ce qui a trait à la séquence d'activités et au type d'encadrement à offrir à l'apprenant.

Motivateur – L'enseignant est conscient que les élèves arrivent à l'école avec tout un bagage d'expériences qui ont façonné leur perception de l'école. Il reconnaît qu'il peut influencer l'engagement, la participation et la persévérance des élèves à la tâche. Ses actions et ses interventions visent à démontrer aux élèves qu'il poursuit avec eux des buts d'apprentissage, et que l'erreur, si elle se produit, est source d'information. Elle lui permet d'identifier les stratégies cognitives et métacognitives sur lesquelles il doit intervenir.

Modèle – L'enseignant inclut dans la séquence d'apprentissage une activité au cours de laquelle il démontre, de façon explicite, la démarche complète de la réalisation de la tâche demandée. Au cours du modelage, il verbalise ses réflexions, ses difficultés et ses prises de décisions. Il explique la démarche et les stratégies cognitives et métacognitives qu'il met en œuvre pour réaliser le plus

efficacement possible l'activité demandée. L'enseignant est également un modèle du comportement désiré dans ses interventions quotidiennes avec les élèves.

Médiateur – Pour favoriser la construction du savoir par l'élève, l'enseignant joue le rôle de médiateur entre l'objet d'apprentissage et l'élève. Comme médiateur, il aide l'élève à prendre conscience des exigences et de la valeur de la tâche. Il amène l'élève à voir le bagage de connaissances qu'il apporte avec lui, pour faire face aux difficultés susceptibles de survenir et pour apporter des solutions efficaces. C'est en planifiant une séquence d'apprentissage visant à accroître progressivement le degré d'autonomie de l'élève que l'enseignant lui permettra de développer de nouvelles connaissances. (Pour plus d'informations sur la séquence d'apprentissage, consultez la section présentée ci-dessus.)

Entraîneur – Dans son rôle d'entraîneur, l'enseignant agit directement sur la motivation de l'élève en présentant des tâches complètes, complexes et susceptibles d'être réutilisées dans d'autres contextes scolaires et sociaux. Il place l'élève dans des situations de résolution de problèmes et l'assiste dans le développement des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Les contenus sont intégrés dans des ensembles signifiants afin de favoriser le transfert des connaissances. (Pour plus d'informations sur l'intégration des matières, consultez l'annexe 3.)

Ce rôle d'expert confère donc à l'enseignant, non pas le titre de transmetteur de connaissances, mais bien ceux d'organisateur et de leader dans la salle de classe.

- **Le soutien à apporter aux élèves**

Pour assurer un climat propice à l'apprentissage, l'élève a besoin d'un encadrement qui lui assure une certaine sécurité. Il est donc important que l'enseignant développe un certain rituel dans la présentation et le déroulement des activités. Pour toutes les activités, qu'elles se déroulent en phase d'apprentissage ou en phase d'évaluation, l'enseignant doit fournir un minimum de soutien à l'élève. La forme de soutien à apporter varie selon le niveau scolaire, selon la complexité de l'objet d'apprentissage et selon les besoins des élèves.

Les tableaux ci-dessous fournissent des exemples de soutien à apporter aux élèves. Il est entendu que ces tableaux représentent des pistes pour l'encadrement des activités et qu'ils ne sont pas exhaustifs.

	Écoute	**M**	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activation des connaissances antérieures sur le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Rappel des stratégies pertinentes à l'écoute	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Établissement des liens avec d'autres situations similaires		✓	✓	✓	✓	✓	
APRÈS	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Interaction	**M**	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activation des connaissances antérieures sur le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Rappel des stratégies pertinentes à l'écoute	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Établissement des règles de fonctionnement du groupe	✓	✓	✓	✓	✓		
	Établissement des rôles	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
APRÈS	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Exposé	M	1re	2e	3e	4e	5e	6e
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activité de recherche d'idées	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activité d'organisation d'idées			✓	✓	✓	✓	
APRÈS	Retour sur les éléments linguistiques observés et étudiés avec lesquels les élèves ont encore des difficultés	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Lecture	M	1re	2e	3e	4e	5e	6e
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activation des connaissances antérieures sur le sujet		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Rappel des stratégies pertinentes à la lecture		✓	✓	✓	✓		
	Rappel des ressources disponibles				✓	✓	✓	✓
	Établissement des liens avec d'autres situations similaires		✓	✓	✓	✓	✓	
APRÈS	Études de quelques éléments linguistiques présents dans le texte et pouvant servir de modèles linguistiques		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Retour sur les éléments linguistiques observés et étudiés avec lesquels les élèves ont encore des difficultés		✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Écriture	M	1re	2e	3e	4e	5e	6e
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activité de recherche d'idées	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activité d'organisation d'idées			✓	✓	✓	✓	
	Liste de mots au tableau		✓	✓	✓			
	Guide de rédaction					✓	✓	✓
	Liste orthographique		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Aide-mémoire grammatical			✓	✓	✓	✓	✓
	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques		✓	✓	✓	✓	✓	✓
APRÈS	Consignes orales pour la révision		✓	✓	✓			
	Plan de révision					✓	✓	✓
	Retour sur les éléments linguistiques observés et étudiés avec lesquels les élèves ont encore des difficultés		✓	✓	✓	✓	✓	✓

Un aperçu du contexte d'enseignement en milieu francophone en Alberta

• Intégration des savoirs et de la culture

Là où elle jouit d'un statut officiel, la langue dite maternelle [ou première] occupe une grande place à l'école, parce qu'elle constitue le principal moyen d'expression et de communication des personnes et que sa maîtrise est essentielle à leur intégration socioculturelle.

Claude Simard

La langue est plus qu'un outil de communication. C'est la voie privilégiée de l'expression des idées, des valeurs, des aspirations, des coutumes et de l'imaginaire d'un peuple. Il est donc important de développer chez l'élève les habiletés langagières qui lui permettront de construire son identité, d'agir dans et sur son milieu et de partager sa vision particulière du monde.

Il va sans dire que la culture ne s'enseigne pas au même titre que les mécanismes de la langue. Dans le contexte qui nous préoccupe, la culture fait partie du quotidien; elle prend vie au rythme des activités qui se déroulent en salle de classe. L'élève développera les habiletés langagières par l'entremise d'activités d'apprentissage lui permettant de se découvrir, ainsi que de découvrir les diverses facettes de son milieu et du monde qui l'entoure. Dans le contexte scolaire, les savoirs culturels et langagiers doivent se construire de façon simultanée. Dans la planification des apprentissages, l'enseignant se préoccupera à la fois des dimensions culture et identité et des domaines langagiers. Comme indiqué dans la description des résultats d'apprentissage spécifiques de ce domaine, plusieurs activités proposées peuvent être intégrées aux autres apprentissages. Dans cette optique, le matériel scolaire pourra servir, par exemple :

- de porte d'entrée à une discussion ou à une comparaison entre la réalité présentée dans le matériel et celle du milieu de l'élève, ou encore
- de modèle pour traiter de cette réalité, mais sous un angle différent.

Les résultats d'apprentissage présentés dans le programme visent dans un premier temps à permettre à l'enfant de se découvrir à travers ses expériences quotidiennes, puis d'interagir graduellement avec ses pairs et les membres de la communauté. Comme la culture et l'identité ne se développent pas en vase clos, l'école et l'enseignant doivent jouer le rôle d'agent de liaison entre la famille, la communauté et le milieu scolaire.

• Besoins particuliers des jeunes élèves fréquentant les écoles francophones

Dans le contexte albertain, les jeunes élèves fréquentant les écoles francophones sont soumis à de multiples influences provenant du milieu dans lequel ils évoluent. Pour certains élèves, le français est la langue maternelle apprise et parlée au foyer. Pour d'autres, le français a été appris en même temps que l'anglais, langue majoritaire du milieu. Pour d'autres enfin, la langue parlée et enseignée à l'école n'est pas celle qui est privilégiée à la maison. La diversité de la clientèle scolaire confère donc à la classe un caractère particulier.

Comme le programme de français vise à placer les élèves dans des situations d'apprentissage leur permettant, entre autres, l'appropriation de la langue française comme outil de communication, l'enseignant doit :

- reconnaître que sa mission première est de développer chez l'élève une base solide en français, base sur laquelle il pourra construire tant son savoir que son identité socioculturelle et développer son appartenance à la communauté francophone;
- reconnaître, dans les faits, que les élèves arrivent à l'école avec des bagages langagiers et culturels différents;
- reconnaître, dans les faits, que les élèves apprennent à des rythmes différents; et également
- reconnaître qu'il devra diversifier ses interventions pour répondre le mieux possible aux besoins des élèves.

Une fois cette prise de conscience faite, l'enseignant doit :

Dans un premier temps,

- prendre connaissance des programmes d'études;
- évaluer les besoins de ses élèves;
- planifier son enseignement à partir des besoins des élèves, tout en gardant en tête les connaissances, les habiletés et les attitudes que les élèves doivent développer à un niveau scolaire donné;
- planifier des activités qui permettent aux élèves de jouer un rôle actif dans leur apprentissage;

Dans un deuxième temps,

- faire part à la direction de l'école des besoins particuliers des élèves auxquels il ne peut répondre sans son appui;
- faire part aux parents des besoins particuliers de leur enfant et établir avec eux un plan d'action.

Ce caractère particulier de la clientèle scolaire amène donc l'école et la communauté à jouer un rôle tout aussi particulier dans le développement langagier des enfants.

L'intégration des matières

- **Particularités de chacune des matières**

Au fil des ans, la tâche de l'enseignant s'est transformée au rythme des changements de la société et de l'évolution des connaissances. Chaque année, il voit s'accroître sa charge de travail et le contenu des curriculum. Il lui faut donc réorganiser son enseignement s'il veut permettre aux élèves de développer les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour faire face au monde de demain.

Pour amorcer ce changement, l'enseignant sait, d'une part, que chaque matière scolaire se caractérise par un cadre de références qui oriente le contenu (connaissances déclaratives) et la façon de faire (connaissances procédurales). Par exemple, en mathématiques, les connaissances déclaratives telles les opérations ne sont utiles que dans une démarche de résolution de problèmes. Cette démarche requiert des façons de faire particulières aux mathématiques : prendre connaissance des données du problème, analyser les données afin de décider quelle opération il faut effectuer (connaissances conditionnelles) et finalement effectuer l'opération en tenant compte de son algorithme (connaissances procédurales).

D'autre part, l'enseignant sait que le français joue un rôle particulier dans chacune des matières à l'étude : toutes les matières ont, comme outil de communication commun, la langue. Par exemple, en mathématiques, nous faisons appel à nos habiletés en lecture pour prendre connaissance des données d'un problème. En études sociales, nous faisons appel à nos habiletés en écriture pour communiquer les résultats d'une enquête.

L'enseignant voit donc que l'intégration du français aux autres matières peut être un élément de solution à son problème. Toutefois, pour que cette intégration soit bénéfique pour l'apprenant, il faut conserver la spécificité de chaque matière, tant sur le plan du contenu (connaissances déclaratives) que sur le plan des façons de faire (connaissances procédurales).

- **Vers une intégration efficace des matières**

Dans la planification de son enseignement, l'enseignant doit :

Dans un premier temps,

- connaître le contenu et les façons de faire inhérents à chaque matière dont il est responsable
- reconnaître la spécificité de chacune d'elles.

Dans un deuxième temps,

- analyser la possibilité d'intégrer le français aux autres matières. Pour ce faire, il :
  - analyse les besoins des élèves en ce qui concerne l'apprentissage du français,
  - sélectionne un objet d'apprentissage à partir de son analyse des besoins des élèves,
  - analyse la complexité de l'objet d'apprentissage.

Dans un troisième temps,

- identifier des moyens pour enseigner, guider et soutenir les élèves dans leur apprentissage. C'est à partir de ses connaissances du contenu et des façons de faire des autres matières qu'il identifie les activités qui lui permettront d'intégrer le nouvel objet d'apprentissage en français à ceux de la matière choisie.

- **Exemple d'intégration des matières**

Pour illustrer le processus d'intégration tel que décrit ci-haut, prenons l'exemple d'un enseignant de sixième année qui veut développer chez les élèves l'habileté à utiliser la technologie pour communiquer les résultats d'un projet. En consultant son programme d'études de français, il constate que l'exploitation du résultat d'apprentissage spécifique sur la **construction identitaire** (C2 – Collaborer à la réalisation d'un projet visant la promotion de son école, p. 14) lui permettrait de développer un projet spécial avec ses élèves. Il entrevoit déjà les grandes lignes du projet : les élèves pourraient créer une **présentation multimédia** pour **promouvoir leur école** lors de la soirée d'information à l'intention des parents qui désirent inscrire leur enfant à l'école. Il prévoit une présentation à l'aide d'un logiciel de présentation, la publication d'un dépliant et le montage d'un kiosque. Il discute donc de ce projet avec la direction de l'école afin d'en analyser les retombées pour les élèves, pour l'école et pour la communauté. Ensuite, il en fait part à ses collègues de travail, en leur présentant le rôle qu'ils pourraient jouer dans ce projet.

Ayant obtenu l'appui de la direction de l'école et de ses collègues, l'enseignant entreprend donc la planification de ce projet d'envergure. Il veut s'assurer :

- de capter dès le début l'intérêt des élèves en leur présentant les retombées d'un tel projet, autant du point de vue cognitif, social qu'affectif;
- de consolider le plus d'apprentissages possible, autant en français qu'en technologies de l'information et de la communication (TIC);
- de développer de façon systématique les connaissances et les compétences nécessaires pour réaliser ce projet, autant en français qu'en TIC;
- de présenter un projet réaliste en tenant compte des limites de temps et des ressources technologiques disponibles.

Au cours des premières semaines de classe, l'enseignant observe ses élèves afin de connaître leurs points forts et les points à améliorer. Il considère que tous ses élèves ont des connaissances et des compétences qu'ils pourront mettre au service de leurs coéquipiers. Il tiendra compte de cette information lors de la formation des équipes.

Au début du projet, **soit vers la fin septembre**, l'enseignant choisit de consacrer à ce projet au moins une période de 30 à 45 minutes par jour, au cours de la première semaine, afin de permettre aux élèves de se l'approprier. Il prévoit réserver deux périodes de laboratoire d'ordinateurs afin de vérifier les connaissances et compétences des élèves dans les TIC. Au cours des mois suivants, il prévoit allouer 45 à 60 minutes par semaine pour les apprentissages en français et en TIC et pour la réalisation du projet. Il sait que durant l'année, les élèves devront s'absenter temporairement de leurs cours pour suivre les activités spéciales qui se dérouleront dans les autres classes dans le cadre de ce projet. Il devra donc instituer un parrainage entre les élèves de sa classe afin qu'aucun d'entre eux n'accumule du retard dans les autres matières. Vers la fin du projet, **soit en mars ou quelques semaines avant le début des inscriptions à l'école**, il prévoit consacrer environ 90 minutes par jour pour finaliser le projet.

Planification de l'enseignant

	Français	**Technologies de l'information et de la communication**
Critères de réussite personnelle (pour l'enseignant)	Bien cerner les besoins des élèves. Bien définir l'objet d'apprentissage et les stratégies cognitives et métacognitives de chacune des matières. Susciter l'engagement face à l'objet d'apprentissage. Planifier des activités qui permettent de répondre aux besoins des élèves, tout en respectant les caractéristiques de chacune des matières. Donner des buts clairs aux élèves.	
Besoin observé chez les élèves	Participer à un projet collectif qui mettra en valeur la contribution de certains membres de la communauté dans le fonctionnement de l'école. Démontrer une attitude positive et responsable face aux tâches pour lesquelles ils se sont portés volontaires ou qui leur sont assignées dans la réalisation d'un projet collectif.	Prendre conscience du rôle de la technologie dans leur façon de faire les choses.
Objet d'apprentissage (pour une liste plus exhaustive, consulter la section *Composantes du projet*, p. 106 et 107)	C2 Collaborer à la réalisation d'un projet visant la promotion de son école, p. 14 CO3 Dégager l'information répondant à ses besoins, p. 15 CO10 Présenter les raisons qui appuient ses décisions, ses opinions ou ses réactions, p. 26 CO7 Parler d'événements ou d'expériences reliées au monde de la communication, p. 22 CO8 Utiliser un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son exposé, p. 28 CO8 Participer à l'établissement des règles de fonctionnement de groupe, p. 28 CO8 Participer à la répartition des tâches, p. 28 CO5 Utiliser les moyens nécessaires pour rendre ses propos plus accessibles, tels que le choix des mots, les exemples, la prosodie et les gestes, p. 23	F3–2.2 Collaborer pour partager les ressources limitées, p. 17* F3–3.1 Utiliser judicieusement son temps et ses ressources (sur le réseau), p. 17* F3–2.5 Manifester le respect de la vie privé et des produits d'autrui, p. 17* F4–2.1 Reconnaître que les éléments graphiques, vidéo et audio renforcent la communication, p. 19* P1–2.2 Effectuer la correction et le formatage d'un texte au moyen d'un logiciel de traitement de texte – des fonctions de recherche et remplacement, cadrage, taille et style de police – pour promouvoir la clarté et le sens du message, p. 23* P2–2.2 Afficher les données électroniquement au moyen de graphiques et de tableaux, p. 24*

	Français	Technologies de l'information et de la communication
	CO5 Évaluer sa participation à une discussion, p. 23 É3 Rédiger une lettre [personnelle] p. 43 É2 Consulter *divers outils de références pour vérifier la qualité de la langue* (ex. : le logiciel intégré au traitement de texte pour vérifier l'orthographe d'usage ou l'orthographe grammaticale, en cas de doute, une grammaire pour vérifier l'accord en genre et en nombre d'un mot, une grammaire pour vérifier les terminaisons des verbes aux temps usuels, un dictionnaire intermédiaire pour trouver un synonyme ou un antonyme), p. 58 É2 S'assurer que les supports visuels utilisés précisent et renforcent le message, p. 58	P3–2.1 Créer une présentation multimédia combinant divers éléments, p. 25* P4–2.2 Varier la taille et le style de police, et la disposition du texte et des graphiques pour créer un certain impact visuel, p. 26* C1–2.3 Communiquer efficacement et selon les formes appropriées – discours, rapports, présentations multimédias – en appliquant la technologie de l'information qui convient aux personnes et aux fins visées, p.29* * Voir *Les technologies de l'information et de la communication* : programme d'études provisoire.

C2 – *L'élève sera capable d'exprimer, dans son milieu, certaines valeurs et de manifester certains comportements qui témoignent de la manière dont il vit sa francophonie. (p. 14)*

Affirmer son identité à partir de ses perceptions, de ses opinions et de ses actions.

Pour l'appuyer dans son processus de construction identitaire, lors de situations ou d'événements reliés à :

- son monde scolaire,
- ses interactions avec des élèves d'une autre classe, le personnel de l'école et des membres de la communauté;

l'élève pourra :

- **partager** ses perceptions, ses idées face à ces situations ou à ces événements;
- **nommer** les attitudes et les comportements adoptés lors de ces situations ou de ces événements;
- **expliquer** les attitudes et les comportements qu'il a adoptés lors de ces situations ou de ces événements;
- **comparer** ses attitudes et ses comportements à ceux des autres lors de ces situations ou de ces événements;
- **réfléchir** à ce qui le distingue et ce qu'il a en commun avec les autres participants à ces situations ou à ces événements;
- **décider** de son degré d'engagement dans les activités de l'école et de la communauté francophone.

	Français	Technologies de l'information et de la communication
Complexité de l'objet d'apprentissage	• Amener les élèves à persévérer dans un projet qui s'échelonne sur plusieurs mois et qui fait appel à plusieurs connaissances et compétences. • Reconnaître le rôle que jouent les membres de la communauté dans le milieu scolaire. • Reconnaître l'importance de diversifier l'organisation du contenu (ex. : schéma, tableau, photos, etc.) pour renforcer le message et soutenir l'intérêt du public cible. • Utiliser divers outils de référence et la consultation auprès de personnes-ressources pour produire un travail exempt d'erreur. • Reconnaître la fonction des mots dans la phrase pour utiliser le logiciel correcteur de façon efficace.	• Reconnaître l'importance de demander aux gens la permission d'utiliser leurs travaux ou de mettre leurs photos dans le montage. • Reconnaître l'importance de bien planifier chaque étape du projet afin d'utiliser les ressources techniques efficacement. • Reconnaître l'importance de bien planifier le contenu de chaque étape du projet afin de choisir le meilleur format de présentation. • Prendre le temps d'explorer les différents menus et commandes des logiciels utilisés.

Moyens pour enseigner, guider et soutenir les élèves dans leur apprentissage

Français

Technologies de l'information et de la communication

Susciter un intérêt pour le projet

À la fin septembre, après avoir observé les connaissances et les compétences de ses élèves, l'enseignant croit qu'il commence à les connaître suffisamment pour former des équipes de travail susceptibles de mener à bien le projet sur la promotion de l'école. Il décide de leur présenter les lignes de ce projet et leur fait part de l'appui de la direction de l'école et de ses collègues à ce projet.

L'enseignant discute avec ses élèves de l'importance du projet pour eux, pour l'école et pour la communauté. Il note sur une affiche toutes les **retombées** possibles qui découleront de ce projet, autant du point de vue cognitif (ex. : les nouveaux apprentissages en français et en TIC), social (ex. : habileté à travailler en groupe, interaction avec les membres des autres classes, le personnel de l'école, les membres de la communauté, etc.) qu'affectif (ex. : prise en charge de ses responsabilités, engagement dans un projet communautaire, fierté de contribuer à un projet collectif, etc.).

Note (1) : Voici des exemples de retombées du projet en ce qui a trait à la construction identitaire. En participant à des projets favorisant l'interaction entre les élèves, le personnel de l'école et certains membres de la communauté francophone, l'élève pourra :

- connaître les aspirations de la communauté francophone;
- développer un sentiment de fierté face à sa langue et à sa culture française;
- apprendre à travailler en équipe et à collaborer;
- prendre conscience que la famille, la communauté et l'école sont trois institutions qui doivent entrer en relation afin d'assurer une vie française;
- communiquer en français dans une variété de situations de communication;
- prendre conscience de ce qu'il peut faire pour sa communauté, etc.

Note (2) : L'enseignant peut inscrire les suggestions des élèves sans organisation précise dans le cadre d'un remue-méninges. Il aura l'occasion de discuter avec eux d'une organisation possible lors de l'activité en TIC, présentée aux pages 85 et 86.

Préciser aux élèves qu'à la fin du projet, ils devraient être en mesure de faire une présentation multimédia, qui comprendra la publication de dépliants, le montage des affiches du kiosque d'information et la présentation visuelle devant un public. Afficher en classe les résultats d'apprentissage visés par le projet, pour qu'ils servent de point de référence pendant le projet.

Susciter un intérêt pour le projet (suite)

L'enseignant fait également part à ses élèves des difficultés qu'ils entrevoient à ce moment-ci (ex. : utilisation efficace des ressources technologiques, travail avec les mêmes partenaires sur une longue période de temps, nouveaux apprentissages en français et en TIC, etc.). Il ajoute que pour chaque difficulté rencontrée, il y a sûrement une solution, car il a noté au cours des semaines précédentes, que :

- certains élèves ont développé des stratégies efficaces en français,
- d'autres ne se décourageaient pas facilement lorsqu'ils faisaient face à une difficulté,
- d'autres avaient de la facilité à planifier leur travail,
- d'autres encore avaient appris à utiliser le logiciel de traitement de texte de façon efficace, etc.

Il croit trouver dans la classe toutes les ressources nécessaires pour assurer la réussite du projet.

L'enseignant précise qu'il a lui-même formé des équipes de travail en tenant compte des points forts et de la personnalité de chacun d'entre eux. Ces équipes travailleront ensemble pendant le projet.

Activation des connaissances antérieures sur le contenu du projet

L'enseignant invite les élèves à se placer en équipe pour faire un premier inventaire des sujets qui pourraient être traités dans ce projet. Il ajoute que pour faciliter la mise en commun des idées à la suite du travail en équipe, ils devront nommer un secrétaire, un porte-parole, un guide pour l'utilisation du vocabulaire correct et précis en français, et tout autre rôle jugé important. (CO8 – Participer à la répartition des tâches). Pour les guider dans leur inventaire, il inscrit les trois catégories suivantes sur une affiche : services offerts à l'école, particularités de l'école, particularités de chaque niveau scolaire/classe. Ensemble ils trouvent un ou deux exemples. Annoncer aux élèves qu'ils auront 12 à 15 minutes pour explorer les sujets.

Note : L'enseignant considère qu'une période de 12 à 15 minutes devrait permettre aux élèves d'organiser leur équipe et de faire un « survol » des sujets possibles. Il juge que, pour cette première expérience de travail en équipe, si les élèves ont trop de temps, ils auront peut-être de la difficulté à gérer leur travail et le fonctionnement de l'équipe.

En équipe de travail, les élèves se répartissent les tâches et établissent les règles de fonctionnement. Ensuite, ils ajoutent des suggestions à la liste.

Procéder à la mise en commun des idées qui sont ressorties du travail en équipe. Écrire les suggestions sur une affiche.

Note : Voici une liste de sujets possibles :

- services offerts à l'école :
  - aide-élèves
  - secrétariat
  - bibliothèque
  - laboratoire d'ordinateurs
  - garderie (le jour/après les heures de classe)
  - entretien des locaux,
  - conseil d'école,
  - conseil scolaire,
  - possibilité de dîner à l'école (cantine, utilisation d'un four micro-ondes, etc.)
  - supervision pendant l'heure du dîner,
  - disponibilité des locaux en soirée pour les membres de la communauté
  - transport scolaire, etc.
- particularités de l'école :
  - vision et mission de l'école
  - matières enseignées
  - règlements de l'école
  - aménagement du terrain de jeux
  - activités parascolaires
  - implication des parents comme bénévoles
  - liens avec la communauté
  - frais de scolarité, etc.
- particularités de chaque niveau scolaire/classe :
  - activités régulières
  - projets spéciaux
  - sorties éducatives
  - échanges avec d'autres classes/écoles, etc.

Mentionner aux élèves, que puisqu'ils auront à travailler ensemble pendant le projet, il serait important d'examiner comment leur équipe fonctionne et ce qu'ils peuvent faire pour que ça aille encore mieux (CO5 – Évaluer sa participation à une discussion; C2 – Partager ses perceptions, ses idées face a ces situations; C2 – Expliquer les attitudes et les comportements que l'élève a adoptés lors de ces situations). **À partir de ses observations**, l'enseignant guide la discussion en proposant quelques pistes de réflexion. Par exemple :

- Êtes-vous satisfaits du travail que vous avez accompli en équipe? Expliquer pourquoi?
- Quels changements devriez-vous apporter pour être encore plus efficace?
- Est-ce qu'il a été facile d'assigner un rôle à chaque membre de l'équipe? Si c'est le cas, qu'est-ce qui a rendu ce choix facile? Si non, qu'est-ce que vous pourriez faire pour que ça aille mieux la prochaine fois?

- D'après vous, est-ce que tous les membres de l'équipe ont contribué à l'élaboration de la liste? Si non, que pourriez-vous faire pour que tous les membres participent plus activement?

L'enseignant peut sensibiliser les élèves au respect des membres qui détenaient différents rôles dans l'équipe :

- Croyez-vous que le secrétaire (le guide pour l'utilisation correcte de la langue, le porte-parole, etc.) est satisfait de son travail? Si c'est le cas, pourquoi? Si non, qu'est-ce que les membres de l'équipe pourraient faire pour l'aider?
- Croyez-vous que le rôle de guide pour l'utilisation du vocabulaire correct et précis en français est nécessaire? D'après vous, est-ce important de bien s'exprimer en français même si l'on travaille avec des camarades de classe? Expliquez votre point de vue.

Préciser aux élèves qu'il est important d'apporter des suggestions constructives s'ils veulent que le fonctionnement de leur équipe progresse pendant le projet (exemple de retombées : habileté à travailler en équipe et à collaborer avec d'autres élèves, développement d'amitiés possibles, etc.).

À la suite de cette discussion, inviter chaque équipe à noter un point sur lequel elle devrait prêter une attention particulière lors de la prochaine rencontre de groupe.

Tout au long du projet, inviter les élèves à changer de rôle afin qu'ils développent différentes habiletés reliées au travail de groupe.

Susciter un intérêt pour le projet et activer les connaissances antérieures sur les TIC

Après avoir délimité les grandes lignes du projet, inviter chaque groupe de travail à analyser toutes les ressources technologiques disponibles à l'école et auxquelles ils auront accès.

Dans un premier temps, leur demander :

- de faire l'inventaire de l'équipement;
- de décrire comment ils prévoient utiliser cette technologie

Revenir sur l'importance de bien gérer le travail d'équipe. Demander aux élèves de prêter une attention particulière au point qu'ils voulaient améliorer à la suite de leur réflexion sur le fonctionnement de leur équipe. Annoncer aux élèves qu'ils auront une quinzaine de minutes pour explorer ce sujet.

Technologies de l'information et de la communication

Faire une mise en commun et ajouter toute autre possibilité à la liste déjà élaborée par les élèves. Par exemple, les éléments suivants pourraient figurer sur la liste :

- ordinateur :
  - logiciel de traitement de texte pour écrire ce qui se passe à l'école, pour écrire des lettres d'invitation,
  - logiciel correcteur pour vérifier les travaux,
  - logiciel de présentation,
  - réseau Internet pour communiquer,
- numériseur pour numériser des photos ou des travaux d'élèves,
- imprimante,
- caméra pour prendre des photos des principaux événements,
- magnétophone pour enregistrer des entrevues,
- téléphone pour demander des entrevues avec des parents ou des membres du conseil scolaire,
- télécopieur pour envoyer des messages ou en recevoir, etc.

Une fois ce constat préliminaire établi, demander aux élèves avec quels équipements ils se sentent à l'aise et où ils prévoient avoir besoin d'aide. Ajouter que cette information vous aidera à planifier les activités qui leur permettront soit de se familiariser avec certains équipements ou de devenir plus efficaces dans l'utilisation de leur temps et des ressources (F3–2.2 et F3–3.1).

Sensibiliser les élèves au fait qu'il y a un accès limité à certains équipements (ex. : télécopieur, téléphones, laboratoire d'ordinateurs, etc.). Discuter avec eux des modalités d'utilisation.

Note : L'enseignant peut profiter de cette occasion pour amorcer une discussion sur le respect, l'entretien et les coûts de l'équipement, sur l'importance de garder le laboratoire d'ordinateurs propre pour les autres utilisateurs, sur l'utilisation judicieuse de l'imprimante afin de ne pas gaspiller de papier, etc.

Partage des tâches

Annoncer aux élèves que puisque le projet représente beaucoup de travail, il serait avantageux qu'ils se partagent les tâches. Ce partage pourrait être fait à partir des trois principaux sujets présentés à la page 80 de ce document.

Note : Le partage des tâches est basé sur une classe de 28 élèves répartis en sept groupes de quatre élèves. Chaque groupe choisit un élément des listes « services offerts à l'école » et « particularités de l'école ». Ensuite, ils choisissent un niveau (M à 6) pour « particularités de chaque niveau scolaire ».

Technologies de l'information et de la communication

Création d'un dossier et de fichiers

- **Préparation en salle de classe**

  Annoncer qu'au cours des prochains jours, ils commenceront à monter un dossier sur le projet. Dans ce dossier électronique, ils pourront inclure toutes les informations qu'ils jugeront utiles à la réalisation du projet. Avant d'aller au laboratoire d'ordinateurs, vous aimeriez revoir avec eux l'organisation de leur dossier afin qu'ils puissent les repérer facilement. Discuter avec eux de l'importance de planifier son travail à l'avance (F3–2.2, F3–3.1 et F4–2.4). Leur dire qu'ensuite ils iront au laboratoire d'ordinateurs pour créer un dossier[1], les sous-dossiers[2] et les fichiers[3] dont ils auront besoin pendant le projet. Revoir avec eux les sujets qu'ils ont choisis lors de l'activité précédente.

  Note : L'enseignant qui veut se familiariser et également familiariser ses élèves avec l'utilisation des termes justes reliés aux TIC (CO6 – Employer le vocabulaire relié aux technologies de l'information et de la communication) peut consulter le site de l'Office de la langue française du gouvernement du Québec : http://w3.olf.gouv.qc.ca/banque.

  Ajouter que, pour bien prendre conscience de tout ce qu'ils vont retirer de ce projet, vous aimeriez qu'ils créent un sous-dossier *Journal d'apprentissage*. Dans ce sous-dossier, ils pourront mettre tout ce qu'ils auront appris en français, en TIC et aussi ce qu'ils auront appris sur eux-mêmes et sur les retombées du projet (ex. : ce dont ils sont le plus fiers et pourquoi, ce qu'ils découvrent de leur habileté à travailler en équipe, des difficultés qu'ils rencontrent et comment ils se sentent face à ce projet, ce qu'ils ont retenu de leurs rencontres avec les personnes concernées, etc.).

  Note : Voici une suggestion d'organisation du dossier.

  1 titre du dossier
  - 1 titre du 1er sous-dossier *(services offerts à l'école)*
  - 1 titre du 2e sous-dossier (*particularités de l'école*)
  - 1 titre du 3e sous-dossier (*particularités de chaque niveau scolaire*)
    - 1 titre du fichier (*1re particularité*)
    - 1 titre du fichier (2e *particularité*)
    - 1 titre du fichier (*3e particularité*)
    - 1 titre du fichier (*4e particularité*)
  - 1 Journal d'apprentissage

[1] dossier : élément d'un système de classement qui permet de ranger des fichiers de façon cohérente;
[2] sous-dossier : dossier qui se trouve à l'intérieur d'un autre dossier;
[3] fichier : ensemble d'informations qui constituent une unité pour un ordinateur. Un fichier porte toujours un nom.

Technologies de l'information et de la communication

- **Travail au laboratoire d'ordinateurs**

  Revoir le menu et les commandes pour créer un dossier. Ensuite, les élèves créent leur dossier et fichiers en utilisant le menu et les commandes associées à leur logiciel de traitement de texte (voir le premier paragraphe de la section **Français** ci-après).

  Note : Si les élèves n'ont aucune expérience dans la création de dossier, l'enseignant **modèle** la façon de faire et **guide** les élèves dans l'élaboration de leur dossier.

  Discuter avec les élèves de la pertinence d'une telle organisation : la hiérarchisation des fichiers. Faire ressortir le fait qu'elle facilite le repérage des dossiers, ce qui permet, du même coup, d'utiliser judicieusement le temps et les ressources (F3–3.1, F3–2.2 et F4–2.4).

  À la fin de la séance, inviter les élèves à commencer leur *Journal d'apprentissage* en y inscrivant ce qu'ils ont appris de plus important au cours de cette activité. Vérifier s'ils sont familiers avec les commandes pour sauvegarder un fichier. Et si nécessaire, faire un modelage ou guider les élèves dans l'application de cette procédure.

  Les élèves qui désirent communiquer leurs réflexions à l'enseignant pourraient le faire en les copiant et collant électroniquement (P1–2.1), dans un dossier réservé à l'enseignant ou encore, à une adresse électronique réservée uniquement à cette fin (P6–1.2)

  Note : L'enseignant peut profiter de ce temps pour inscrire lui aussi ses observations dans un fichier. Ainsi, il pourrait plus facilement suivre le progrès des élèves et leur servirait de modèle en leur montrant qu'il est important pour lui de faire un retour sur ce qu'il vient de vivre avec eux.

Modelage

Alors que les élèves élaborent leur dossier, circuler parmi eux afin de voir s'ils tiennent compte du fait que le logiciel correcteur identifie pour eux les mots contenant une erreur. Observer leur façon de procéder. Selon vos observations, décider s'il y a lieu de **modeler** pour eux comment utiliser le logiciel correcteur de façon efficace ou encore, de les **guider** dans les corrections.

Dans le cas d'un modelage, l'enseignant invite les élèves à observer les indices et la démarche qu'il utilise pour tirer profit du logiciel correcteur. (Voir le modèle proposé aux pages 109 et 110 de ce document.)

À la fin de ce modelage, dégager avec les élèves la démarche utilisée pour corriger les erreurs d'orthographe à l'aide du logiciel correcteur.

Technologies de l'information et de la communication

Inviter les élèves à vérifier l'orthographe des mots dans leur *Journal d'apprentissage* à l'aide du logiciel correcteur. Circuler parmi les élèves afin de les **guider** en cas de besoin.

Note : L'enseignant pourrait profiter de cette occasion pour relever les cas d'erreurs qui nécessitent une attention particulière et les traiter avec l'ensemble des élèves au moment jugé le plus opportun. Il pourrait identifier les cas les plus fréquents et amener les élèves à émettre des hypothèses sur la façon la plus efficace de les traiter.

Discuter avec eux du genre d'erreurs qui pourrait survenir lors de l'utilisation du logiciel correcteur. Mettre l'accent sur l'importance de conserver le sens de la phrase. (F4–2.4 – Reconnaître les risques d'erreurs humaines dans l'utilisation de la technologie).

Organisation de l'information au moyen d'un tableau

- **Préparation en classe – regroupement en équipe**

  Annoncer aux élèves qu'au cours des prochaines périodes au laboratoire d'ordinateurs, ils vont explorer diverses façons d'organiser de l'information. Ainsi, lorsqu'ils voudront présenter par écrit l'information qu'ils auront recueillie au cours du projet, ils pourront choisir la façon d'organiser l'information qui convient le mieux à leur intention (présentation des grandes lignes d'un sujet, tableau comparatif, etc.).

  Préciser aux élèves que, tout comme la fois précédente et pour les mêmes raisons, ils vont planifier leur travail avant de se rendre au laboratoire (F3–2.2, F3–3.1 et F4–2.4).

  Mentionner aux élèves que, dans tout projet, qu'il soit grand ou petit, il y a toujours quelque chose à retenir de cette expérience. Revenir à l'affiche sur laquelle vous aviez noté les retombées possibles d'un tel projet (voir la section **Français**, page 78). Ajouter qu'il serait intéressant de mettre ces informations dans leur *Journal d'apprentissage*, car elles leur permettraient de voir si tous les efforts qu'ils feront pendant ce projet en valent vraiment la peine (C5–2.2).

  À partir de l'affiche, inviter les élèves à regrouper l'information en catégories (par exemple, ceux pour qui ce projet est important : les élèves, l'école et la communauté) et ce qu'ils y gagneront (au point de vue cognitif/connaissances, social/interaction avec les autres et affectif/développement personnel). Leur demander ce qu'ils feraient pour organiser cette information sur une page, en utilisant le logiciel de traitement de texte, P2–2.2 et C1–2.3). Donner suite aux suggestions des élèves ou leur proposer d'organiser l'information sous forme de tableau, avec des rangées et des colonnes. Préciser pourquoi le tableau est le meilleur moyen dans ce cas-ci.

Technologies de l'information et de la communication

- **Préparation en classe – regroupement en équipe** (suite)

  (Parce que tableau permet de regrouper les informations en tenant compte de deux catégories [ou deux variables] : les **personnes concernées** – eux personnellement les élèves, l'école et la communauté – et les **avantages** que chaque groupe en retire – cognitif, social et affectif.)

  Inviter chaque équipe à faire un premier jet sur papier en traçant le nombre de rangées et de colonnes dont ils ont besoin. Faire une mise en commun de ce qu'ils ont tracé. Leur demander d'expliquer pourquoi ils ont choisi de tracer un tel nombre de rangées et de colonnes.

  Note : Dans ce cas-ci, nous avons besoin de quatre rangées pour les personnes concernées par le projet et de trois colonnes pour les avantages. À cela, il faut ajouter une rangée et une colonne pour inscrire le nom de chaque catégorie.

Retombées du projet

CATÉGORIES	Cognitif	Social	Affectif
moi			
mes camarades de classe			
école			
communauté			

- **Travail en laboratoire**

  Une fois ce travail de planification effectué, inviter les élèves à se rendre au laboratoire pour créer, dans le fichier *Journal d'apprentissage*, un tableau contenant les informations complètes. Indiquer aux élèves qu'il se peut que certaines cases soient vides et que d'autres contiennent plus d'une information. Expliquer que, pendant le projet, ils pourront ajouter de nouvelles informations à ce tableau.

  Note : Si les élèves ne sont pas familiers avec la création de tableaux, l'enseignant **modèle** pour eux la façon de faire en utilisant le menu et les commandes qui s'y rapportent.

  Inviter les élèves à vérifier l'orthographe des mots dans leur tableau à l'aide du logiciel correcteur. Circuler parmi les élèves afin de les **guider** en cas de besoin.

Technologies de l'information et de la communication

- **Préparation en classe – regroupement en équipe** (suite)

  À la fin de la séance, revoir avec les élèves les étapes et les commandes qui ont permis de créer le tableau. Discuter avec eux de l'utilité de la présentation de l'information sous forme de tableaux. Trouver des exemples où l'utilisation des tableaux est un moyen efficace de présenter de l'information. Les inviter à inscrire ces réflexions dans leur *Journal d'apprentissage*.

  Note : Les élèves pourraient créer des fichiers dans leur *Journal d'apprentissage* afin de repérer plus facilement les divers éléments d'apprentissage. Par exemple, la démarche menant à la création d'un tableau pourrait être placée dans un fichier intitulé *Organisation de l'information.* Dans ce fichier, ils pourraient ajouter toutes nouvelles façons d'organiser l'information (ex. : organisation sous forme de plan – voir modèle présenté ci-après).

Organisation de l'information sous forme de plan

- **Préparation en classe – regroupement en équipe**

  Revenir sur le fait que, dans le cadre de leur projet, ils devront faire une présentation multimédia, à l'aide d'un logiciel de présentation, à certains membres de la communauté. Pour préparer cette présentation, ils auraient avantage à organiser visuellement les informations sous forme d'idées principales et d'idées secondaires, tout comme ils le font lorsqu'ils se préparent à écrire un texte. Mentionner que cette fois-ci, ils n'auront pas à écrire le texte, car la présentation se fera à l'oral. Ce plan servira à capter l'intérêt du public et pourra également leur servir d'aide-mémoire au cours de la présentation (C1–2.3).

  Expliquer aux élèves que, puisqu'ils n'ont pas encore commencé à recueillir l'information, ils ne peuvent pas faire le plan de ce qu'ils veulent présenter. Toutefois, ils peuvent planifier la rédaction d'une lettre qu'ils auront à écrire pour obtenir certaines informations ou certaines permissions.

  Mentionner que, dans le cadre de leur projet, ils devront présenter les diverses activités qui se déroulent dans les classes partenaires, (faire référence au troisième sous-dossier *Particularités de chaque niveau scolaire).* Il serait donc important qu'ils s'informent auprès des enseignants titulaires concernés au sujet de ces activités. Proposer aux élèves d'écrire une lettre aux enseignants titulaires dans le but de leur faire part de leur projet, de demander leur collaboration et de leur demander s'ils peuvent les rencontrer pour avoir un aperçu des activités qu'ils feront avec les élèves de leur classe (É3 – Rédiger un texte dans lequel il exprime ses intérêts et en donne les raisons).

  Planifier le contenu de la lettre en suivant la démarche proposée dans la section **Modelage**, ci-après.

Modelage ou pratique guidée (selon les besoins observés)

Poursuivre l'activité présentée ci-dessus en faisant un remue-méninges sur le contenu possible de la lettre aux enseignants titulaires. Inscrire les suggestions au tableau ou sur une affiche.

Modeler pour les élèves la façon de faire un plan à partir des suggestions retenues lors du remue-méninges. Leur demander d'observer les étapes qui lui permettent d'élaborer son plan.

1. *Premièrement, je vérifie si je comprends bien la tâche* : « *Je dois écrire une lettre à un enseignant de mon école afin de lui parler de notre projet et de lui demander s'il veut et s'il peut collaborer* ».
2. *J'établis un plan d'action à partir de ce que je sais déjà : « J'ai déjà écrit une lettre dans un de nos projets en Études sociales. Je sais que je dois utiliser une formule de salutation au début et une autre à la fin pour la remercier. Je sais que je dois écrire un paragraphe par point que je veux traiter (présentation du projet et demande de collaboration). J'ai aussi vu des modèles de lettres dans* Le courrier du « psy », dans *mon livre de lecture* Mémo 6. »
3. *Je crois que je suis prêt à commencer à faire mon plan à partir du remue-méninges.*
4. *Puis je vais écrire les grandes lignes de ma lettre. Voici mon plan :*
   - *salutation*
   - *présentation personnelle,*
   - *présentation du projet,*
   - *demande de collaboration,*
   - *remerciements.*
5. *Ensuite je vais écrire les détails en quelques mots :*
   - *salutation (bonjour + le nom de l'enseignant titulaire suivi d'une virgule);*
   - *présentation personnelle (je crois que c'est important que je me présente, que je dise dans quelle classe et ce que l'on fait de particulier) :*
     - *mon nom,*
     - *le nom de mon enseignant,*
     - *participation à un projet spécial;*
   - *présentation du projet,*
     - *grand but du projet,*
     - *principaux aspects traités, (je nommerai les trois grands sujets traités);*

Modelage ou pratique guidée (selon les besoins observés) (suite)

- *demande de collaboration,*
  - *importance du projet pour moi,*
  - *importance pour la classe partenaire,*
  - *demande de sa participation au projet,*
  - *demande d'une rencontre pour planifier mon travail (en spécifiant si c'est possible de se rencontrer à l'heure du dîner/en dehors des heures de classe);*
- *remerciements.*

6. *Je vérifie si je n'ai rien oublié :*
   - *Je voulais lui présenter notre projet de classe. Alors, je vais me présenter, parler brièvement de ma classe et nommer le projet* (L'enseignant fait un crochet vis-à-vis de chaque élément dans son plan afin de s'assurer qu'il a effectivement placé cet item dans son plan.).
   - *Je voulais lui présenter le projet. Alors, je vais parler du but et des sujets traités.*
   - *Je voulais lui demander s'il pouvait collaborer. Alors, je vais lui mentionner pourquoi ce projet est important et lui demander quand nous pourrions nous rencontrer.*
   - *Je voulais le remercier.*
7. *Je crois que mon plan est complet.*
8. *Finalement, je suis prêt à écrire ma lettre. Ça sera facile, car j'ai déjà toutes mes idées sur papier.*

Note (1) : L'enseignant juge s'il est nécessaire de faire un **modelage** en tenant compte des observations faites depuis le début de l'année scolaire. S'il juge que ses élèves ont les connaissances de base, il peut agir comme **secrétaire** dans le cadre d'un projet d'écriture collective (**pratique guidée**). Il invite alors les élèves à planifier ensemble le contenu de la lettre. Il peut leur demander de **verbaliser à voix haute** leur façon de procéder.

À la suite du modelage (ou de la pratique guidée), dégager avec les élèves les étapes qui ont mené à l'élaboration du plan pour la lettre.

1. Analyse de la tâche et des moyens pour réaliser cette tâche.
2. Identification des idées principales (grandes lignes directrices).
3. Identification des idées secondaires (détails).
4. Révision du plan à partir des buts poursuivis.
5. Appréciation du travail accompli jusqu'à maintenant.

Inviter les élèves à copier le plan de la lettre en utilisant le traitement de texte. Préciser que lors du prochain cours de français, ils pourront rédiger la lettre en équipe à partir du plan élaboré.

Technologies de l'information et de la communication

Organisation de l'information sous forme de plan (suite)

- **Travail au laboratoire d'ordinateurs**

  Les élèves transcrivent le plan de la lettre en utilisant les boutons et les commandes de leur logiciel de traitement de texte pour mettre en évidence les idées principales et les idées secondaires de la lettre (P1–2.2 et P2–2.2) :

  - (Idées principales)
    - (Idées secondaires)

Ils placent ce plan dans le fichier intitulé *Organisation de l'information*, dans le sous-dossier *Journal d'apprentissage.*

Note : Si les élèves n'ont aucune expérience dans l'utilisation d'un logiciel de traitement de texte ou des commandes appropriées pour mettre évidence ou pour hiérarchiser l'information, l'enseignant **modèle** la façon de faire et **guide** les élèves dans l'élaboration de leur plan.

À la fin de la séance, revoir avec les élèves les étapes et les commandes qui ont permis de créer le plan. Revoir avec eux les avantages d'une telle présentation et plus spécialement dans le cadre du projet. Cette façon de faire ressortir les points importants facilitera la présentation finale de leur projet aux parents en utilisant le logiciel de présentation *Power Point* (C1–2.3). Les inviter à inscrire ces informations dans leur *Journal d'apprentissage*.

Pratique coopérative (1)

Les élèves rédigent, en groupe de travail, la lettre en utilisant le traitement de texte (É3 – Rédiger un texte dans lequel il exprime ses intérêts et en donne les raisons). Ils révisent ensemble leur texte. Ils utilisent divers outils de références (É2 – Consulter du matériel de référence…) dont le logiciel correcteur pour vérifier l'orthographe des mots identifiés comme incorrects par le logiciel.

Profiter de cette occasion pour discuter avec les élèves de l'importance de soigner la qualité de la langue. Faire ressortir le fait qu'ils ont déjà acquis les connaissances de base pour communiquer en français. Souligner l'importance de toujours vouloir s'améliorer. Revenir sur le fait qu'au cours de ce projet ils auront souvent l'occasion de communiquer par écrit ou oralement avec des gens qui jouent un rôle particulier à leur école et dans le milieu scolaire (conseillers scolaires, membres du conseil d'école, etc.). Leur connaissance de la langue leur sera très précieuse.

Note (1) : Comme la lettre sera acheminée à son destinataire sous sa forme écrite, l'enseignant doit s'assurer qu'elle est exempte d'erreurs (pour plus d'information sur le sujet, consulter la section C*ontexte d'apprentissage*, domaine Écriture, à la page 44).

Chaque groupe d'élèves peut rédiger sa lettre en utilisant l'ordinateur de la classe. Ils sauvegardent leur lettre dans le fichier approprié. L'enseignant doit s'assurer que cet ordinateur est relié à une imprimante ou demander aux élèves de sauvegarder le texte sur une disquette pour qu'il soit imprimé. (L'enseignant peut suggérer à ses élèves de sauvegarder sur une disquette chaque document produit dans le cadre de ce projet. Ainsi les élèves auront toujours une copie disponible en cas de panne.) Si les élèves ne sont pas familiers avec les commandes pour imprimer un texte, l'enseignant modèle pour eux la façon de faire et guide les élèves dans l'application de la procédure (F6–2.3).

Note (2) : Inviter les élèves à faire un retour sur le traitement de l'aspect « importance du projet pour moi ». Observer les réponses des élèves afin de déterminer la représentation qu'ils se sont faite du projet. Utiliser ces informations pour guider les interventions lors de l'analyse des retombées (ex. : retombées de leur contact avec l'enseignant titulaire et avec la classe partenaire). Une discussion semblable pourrait se faire également lors de la rédaction de la lettre de demande de permission aux parents et aux élèves de la classe partenaire.

Les élèves acheminent la lettre à leur destinataire. Ils planifient leur emploi du temps de manière à rencontrer l'enseignant titulaire au moment suggéré.

Note (3) : Tel que mentionné dans la présentation de ce projet d'intégration, l'enseignant doit instituer un système de parrainage entre les élèves de la classe afin qu'aucun d'entre eux n'accumule du retard dans les autres matières lors de leurs rencontres avec les autres personnes concernées par ce projet.

Planification de la rencontre avec l'enseignant

Inviter les élèves à planifier leur rencontre avec l'enseignant titulaire de la classe partenaire. Faire un remue-méninges sur les questions qu'ils voudraient aborder avec cet enseignant à partir des idées qui sont ressorties lors du premier remue-méninges (voir les exemples proposés à la page 80). Mentionner aux élèves qu'il serait important qu'ils sélectionnent les questions qui leur semblent le plus appropriées et qu'ils les inscrivent sur des fiches. Ajouter qu'il serait également important qu'ils se partagent les rôles (CO8 – Participer à la répartition des tâches). Par exemple :

- qui posera telle ou telle question,
- qui prendra des notes ou qui s'occupera de réserver le matériel d'enregistrement pour enregistrer la rencontre avec l'enseignant,
- qui sélectionnera l'information à inclure dans la présentation,
- qui transcrira les informations retenues à l'ordinateur, etc.

Les élèves planifient leur rencontre avec l'enseignant titulaire.

Technologies de l'information et de la communication

Planification de la prise de photos

Préparation en classe

Dans le cadre de ce projet, les élèves auront à prendre des photos pour faire le montage du kiosque d'information et les dépliants (voir *Composantes du projet*, p. 100). Inviter les élèves à planifier ensemble cette partie du projet. Faire un remue-méninges sur les étapes importantes. Par exemple :

- planifier une rencontre avec l'enseignant titulaire avant la réalisation de l'activité avec ses élèves :
  - revoir avec lui les moments les plus importants de l'activité afin de s'assurer de prendre les photos les plus représentatives de l'événement,
- s'assurer que le matériel est disponible au moment voulu (appareil photos, films),
- prévoir une rencontre avec l'équipe de parrainage pour prendre connaissance de ce qui se sera déroulé en classe durant leur absence,
- partager les rôles :
  - qui prendra les photos,
  - qui prendra des notes sur chaque photo prise (ces notes serviront à identifier les photos après leur développement et pourront également servir de légende au bas des photos sélectionnées),
  - qui prendra des notes sur l'événement (possibilité de deux élèves qui agissent comme journalistes),
- rédiger le texte final pour présenter l'événement à partir des questions : Qui, Quoi, Quand, Où et Pourquoi, et à partir de quelques détails tels les grandes lignes du contenu, les sentiments ou réactions des élèves concernés par l'événement, etc.
- sélectionner les trois ou quatre photos les plus représentatives de l'événement,
- numériser les photos,
- sauvegarder les photos dans le fichier pour les insérer dans un texte lors du montage final.

Note : Mentionner aux élèves qu'ils ne pourront sans doute pas insérer toutes les photos sélectionnées dans le montage final. Premièrement, ils n'auront probablement pas assez d'espace. Ils devront faire des choix pour représenter le plus d'élèves possible dans leur montage. Deuxièmement, préciser qu'en vertu des règles d'éthique qui guident la publication de photos ou de travaux d'élèves, ils devront obtenir la permission des élèves et de leurs parents avant de les insérer dans le montage final. S'ils veulent utiliser les photos de certains membres de la communauté, ils devront également leur demander la permission. Faire référence aux règles d'éthique (F3–2.5). Si un élève, ses parents ou un membre de la communauté refusent, les élèves devront respecter cette décision. Préciser qu'au cours du projet, ils devront rédiger les lettres de demande de permission.

Technologies de l'information et de la communication

Préparation en classe (suite)

Vérifier les connaissances des élèves sur :

- l'utilisation de l'appareil photo (son fonctionnement, l'insertion d'un nouveau film, le rembobinage d'un film, la prise de vue, etc.),
- la numérisation des photos sur l'insertion de photos dans un texte.

Modeler ou guider les élèves dans l'application de cette démarche, si nécessaire, à partir d'une activité ou d'un événement particulier qui se déroule dans la classe.

Inviter les élèves à inscrire ce qu'ils ont appris dans leur *Journal d'apprentissage*.

Moyens pour guider et soutenir les élèves dans la réalisation de leur projet

A. Appui aux élèves

À partir de ce moment-ci, chaque groupe d'élèves peut aller de l'avant dans la réalisation du projet. Chaque équipe verra à recueillir les informations reliées aux sujets qu'elle a choisis. Toutefois, l'enseignant veillera à guider les élèves dans la réalisation de certaines parties du projet.

Planification de lettres et de rencontres

L'enseignant pourra soutenir les élèves :

- dans l'élaboration du contenu d'une lettre adressée aux parents afin de leur demander la permission d'utiliser la photo ou les travaux de leur enfant dans le montage du kiosque ou dans le dépliant – mise en situation collective et réalisation en situation de pratique coopérative;
- l'élaboration du contenu d'une lettre adressée aux élèves afin de leur demander la permission d'utiliser leur photo ou leurs travaux dans le montage du kiosque ou dans le dépliant – mise en situation collective et réalisation en situation d'évaluation (pour plus d'information sur cette situation d'évaluation, consulter la section *Évaluation des apprentissages*, à la page 101 de ce document);
- l'établissement d'un protocole (1) pour obtenir des rencontres avec les personnes concernées par le projet en se basant sur les éléments ressortis lors de l'élaboration de la lettre aux enseignants de chaque niveau et (2) pour leur demander la permission d'utiliser leur photo, si nécessaire. Les personnes concernées peuvent être :
  - les divers intervenants dans l'école : la direction de l'école, le personnel responsable de l'entretien des locaux, la bibliothécaire, etc.,
  - le président du conseil d'école ou tout autre membre,
  - le président du conseil scolaire ou tout autre membre,
  - le responsable des services de garderie,
  - le responsable du comité de parents bénévoles, etc.

  Note : Il est entendu que les élèves pourraient obtenir beaucoup d'information à partir des documents écrits produits par les divers groupes concernés. Toutefois, il est important que les élèves entrent en contact avec les membres de la communauté. Ce partenariat leur permettra de développer des liens avec les francophones de leur milieu. Ils pourront plus facilement se situer face aux réalités linguistiques et culturelles francophones de leur milieu (C2 – Communiquer en français dans une variété de situations, prendre conscience que la famille, la communauté et l'école sont trois institutions qui doivent entrer en relation afin d'assurer une vie française). Un survol de la documentation écrite pourrait permettre aux élèves de se familiariser avec le sujet traité et de se préparer à la rencontre avec les personnes concernées afin de ne pas leur faire perdre de temps (voir la section *Partage de l'information*, page 96, pour assurer le suivi de ces rencontres).

- à planifier les rencontres avec chaque groupe de personnes concernées (ex. : fournir les noms et le moyen de contacter ces personnes, vérifier avec eux le choix et la formulation des questions, etc.).

Planification du format final selon le contenu

Avant de rédiger l'ébauche, les élèves devraient décider sous quel format ils feront paraître l'information recueillie. L'enseignant devrait guider les élèves dans le choix du format, à partir des observations faites lors des activités menant à la création d'un tableau, l'organisation de l'information sous forme de plan, sous forme de courts résumés accompagnés de photos insérées dans un dépliant. Dans ce dernier cas, l'enseignant devra modeler ou guider les élèves dans l'utilisation des boutons et commandes pour présenter un texte en colonne.

Rédaction de l'ébauche et vérification

L'enseignant devra soutenir les élèves :

- la sélection de l'information la plus pertinente à leur intention et au format final de présentation,
- dans la rédaction du compte rendu des rencontres en tenant compte du format établi lors de la planification : sous forme d'éléments importants (ex. : Conseil d'école : les membres, le but, le mode de fonctionnement, etc.), sous forme de bref résumé en se basant sur les questions de départ, sous forme de tableau, sous forme d'idées principales et secondaires, etc.

Note (1) : La sélection du contenu et la rédaction de l'ébauche du texte pourraient être faites conjointement avec les personnes rencontrées/interviewées. Ce travail de collaboration pourrait permettre aux deux groupes concernés (autant les élèves que le personnel de l'école ou les membres de la communauté) de développer un sentiment d'appartenance et de fierté face à un projet commun. Dans un premier temps, les élèves pourraient faire une première sélection à partir de l'information recueillie. Ensuite, ils pourraient faire parvenir l'ébauche de leur travail aux personnes concernées, soit par télécopieur, courriel ou courrier, afin d'obtenir leur rétroaction. Finalement, l'étape de vérification finale pourrait être faite de la même manière, en partenariat avec ces personnes (C2 – Communiquer en français dans une variété de situations, prendre conscience que la famille, la communauté et l'école sont trois institutions qui doivent entrer en relation afin d'assurer une vie française). L'enseignant peut toujours se réserver un droit de regard sur le produit final.

Note (2) : Présenter les textes révisés à un membre de la direction de l'école afin d'obtenir sa rétroaction sur le contenu avant de finaliser le produit.

Réalisation du produit final

L'enseignant devra aider les élèves :

- à effectuer le montage de chaque composante du projet – dépliants, kiosque, présentation à l'aide d'un logiciel de présentation, etc. (pour de plus amples informations sur ces composantes, consulter la page 100 de ce document);

Planification de la soirée d'information

L'enseignant devra aider les élèves à planifier la présentation finale lors de la soirée d'information :

- consulter la direction de l'école pour connaître les détails concernant l'organisation de la soirée,
- faire l'inventaire des rôles et en assurer la distribution : membre de l'équipe qui agira comme préposé à l'accueil, comme préposé au kiosque, comme présentateur à l'aide du logiciel de

présentation, comme technicien (installation du matériel et vérification du fonctionnement), etc. L'enseignant pourrait inviter quelques élèves (un membre de chaque groupe ou ceux qui n'ont pas de rôle les amenant à être en contact direct avec les parents ce soir-là) à interviewer quelques personnes après la rencontre afin d'obtenir leurs impressions sur le contenu et le déroulement de cette soirée d'information (membres de la communauté, membres de la direction de l'école, membre du personnel enseignant, etc.). Il devra préparer avec eux quelques questions portant, par exemple, sur leurs premières impressions de cette école, sur la caractéristique de cette école qui a attiré le plus leur attention, sur l'importance d'inscrire leur enfant dans un programme francophone, etc.

Retour sur la présentation

Dans un premier temps, l'enseignant pourrait recueillir les réactions des élèves sur le déroulement de la soirée d'information. À la fin du projet, l'enseignant devra aider les élèves à faire le bilan des retombées de ce projet (voir la section *Analyse finale du projet*, à la page 22 de ce document).

B. Fonctionnement général

Partage de l'information

L'enseignant veillera à planifier, de façon ponctuelle, des sessions de mise en commun de l'information recueillie par les divers groupes de travail afin que tous puissent suivre les démarches entreprises par leurs camarades de classe. Avant chaque présentation, l'enseignant présentera aux élèves les résultats d'apprentissage visés en communication orale :

- CO7 – Parler d'événements ou d'expériences reliés au monde de la communication :
  - décrire brièvement ce qu'ils ont appris de la rencontre,
  - décrire les liens qu'ils ont établis avec les gens qu'ils ont rencontrés,
  - décrire comment ils prévoient utiliser l'information recueillie (présentation à l'aide d'un logiciel de présentation, dépliant, affiche pour le kiosque),
  - nommer les moyens de communication qu'ils ont utilisés ou qu'ils prévoient utiliser;
- CO5 – Utiliser les moyens nécessaires pour rendre ses propos plus accessibles, tels que le choix des mots, les exemples, la prosodie, et les gestes;
- CO8 – Utiliser un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son exposé;
- CO8 – Participer à la répartition des tâches;
- CO5 – Évaluer sa participation à une discussion.

Note : La sélection des RAS couvre à la fois les volets Interaction et Exposé. Les RAS ont été sélectionnés en tenant compte de la nature de la tâche. Ils représentent donc des moyens nécessaires pour accomplir la tâche de façon efficace.

Analyse des retombées du projet

À la suite de ces présentations, l'enseignant pourrait amener les élèves à s'interroger sur les retombées de leurs expériences autant du point de vue cognitif, social qu'affectif. Par exemple, lorsque l'équipe responsable d'élaborer la section sur la mission de l'école, l'enseignant pourrait profiter de cette occasion pour discuter avec ses élèves de l'importance de la vision et de la mission de leur école (C2 – Affirmer son identité à partir de ses perceptions, de ses opinions et de ses actions). Ensemble, ils pourraient dégager, dans la vie de tous les jours, comment se concrétisent cette vision et cette mission. Ils pourraient également trouver d'autres occasions pour faire refléter davantage la vision et la mission dans la vie de l'école. La même démarche pourrait être entreprise lorsque les équipes traitant du conseil d'école, de l'implication des parents comme bénévoles, des liens avec la communauté, ou encore, d'une sortie éducative font leur présentation.

La discussion devrait permettre aux élèves de **partager** leurs perceptions et leurs idées sur le sujet, de **nommer** les attitudes et les comportements adoptés par les personnes concernées, **d'expliquer** ces attitudes et ces comportements dans le contexte, de donner d'autres exemples de situations où ils ont observé ces attitudes et ces comportements, ou encore, de **comparer** leurs attitudes et leurs comportements à leurs pairs dans un contexte semblable. Finalement, ils pourraient **décider** de s'engager en participant à l'organisation d'activités particulières pour faire ressortir encore plus le caractère culturel francophone de leur école.

Après chaque discussion, l'enseignant pourra inviter les élèves à faire un retour personnel sur le contenu de la discussion et à inscrire leur réflexion dans leur *Journal d'apprentissage.*

De plus, l'enseignant pourrait mettre en évidence les connaissances et les compétences développées par chaque groupe d'élèves en ce qui a trait à la planification et à la gestion de leur projet. Comme mentionné dans la présentation du projet aux élèves aux pages 78 et 79, les élèves pourraient compter sur les points forts de leurs pairs pour les aider à surmonter une difficulté particulière. Cet appui collectif pourrait permettre à chaque élève de prendre davantage conscience de ses propres habiletés.

C. Envergure du projet

L'enseignant veillera également à revoir de temps à autre l'envergure du projet avec ses élèves. Selon l'intérêt démontré par les élèves et selon l'appui reçu des personnes concernées jusqu'à maintenant, ils pourront décider de réduire ou d'exploiter d'autres pistes d'action possibles. Si le projet prend plus d'ampleur, l'enseignant pourrait décider d'y consacrer plus de temps et pourrait planifier l'enseignement et l'apprentissage de nouveaux résultats d'apprentissage. Il pourrait utiliser les tâches planifiées dans le cadre de ce projet pour offrir d'autres pratiques aux élèves, ex. : pratiques guidées, pratiques coopératives et même évaluation formative en ce qui a trait à l'application d'une règle de grammaire, à la construction de phrases, etc. (voir *Activités de prolongement*, à la page 108 de ce document).

D. Analyse finale du projet

Bilan collectif

Dans les jours qui suivent la soirée d'information, inviter les élèves à faire un dernier bilan des retombées de ce projet. Ce retour global pourrait permettre aux élèves de prendre davantage conscience de leur contribution à la vie scolaire et communautaire en milieu francophone.

Note : Pour faciliter le bon déroulement de cette activité, les élèves devraient avoir sous la main leur copie la plus récente du tableau *Retombées du projet*. L'enseignant pourrait également leur remettre une copie vierge de ce tableau afin qu'ils puissent y inscrire de nouvelles données. Ces données porteraient essentiellement sur la soirée d'information. L'enseignant pourrait utiliser le logiciel de présentation et ajouter à ce tableau les retombées qui se dégagent des commentaires recueillis par les élèves lors de la soirée. Cette forme de présentation permettrait de faire plus facilement le bilan des retombées.

Dans un premier temps, les élèves inscrivent, dans le tableau *Retombées du projet*, ce qu'ils ont appris de cette soirée. Discuter avec eux des grands moments de cette soirée, ce qui a attiré le plus leur attention ou qui a suscité des émotions ou des réactions particulières chez eux. À noter que les élèves feront un bilan personnel de ce projet (voir la section **Bilan personnel** ci-dessous).

Dans un deuxième temps, les élèves qui ont interviewé des personnes à la suite de la soirée d'information peuvent faire un compte rendu des commentaires recueillis. Ces informations peuvent être ajoutées au tableau sur les retombées du projet sous « communauté » et « école ». Individuellement, les élèves analysent les données afin de dégager les grandes lignes. Puis, en grand groupe, ils font part de leurs observations.

Discuter avec les élèves de l'importance de la collaboration entre les divers intervenants dans ce projet. Les amener à réfléchir sur ce que cette collaboration représente pour une communauté francophone comme la leur. Inviter les élèves à écrire des lettres de remerciement à tous ceux qui ont collaboré à ce projet (voir page 101). Chaque équipe pourrait écrire une lettre à un organisme ou à un individu selon le cas. Dégager ensemble les grandes lignes de la lettre adressée aux membres de la communauté et au personnel de l'école (autres que les enseignants titulaires) :

- date;
- appel;
- but de la lettre;
- quelques-unes des retombées les plus évidentes en tenant compte du rôle de ces personnes dans le projet;
- perspective d'avenir (travailler encore ensemble);
- salutation;
- signature.

Une lettre semblable pourrait être écrite aux élèves de la classe partenaire (pratique coopérative) et une autre écrite par chaque membre de l'équipe et adressée à l'enseignant titulaire (évaluation).

Bilan personnel

Finalement, l'enseignant pourrait inviter les élèves à faire un bilan personnel de cette expérience. Comme mentionné à la page 85, les élèves pourraient revoir les notes prises dans leur *Journal de réflexion* et, plus particulièrement, le tableau *Retombées du projet*, pour analyser l'impact de ce projet sur leur apprentissage et leur développement personnel. La présentation finale de cette réflexion pourrait se faire par une dernière entrée dans leur *Journal de réflexion*. Pour guider les élèves, l'enseignant pourrait, par exemple, revoir :

- les grandes étapes du projet,
- les moments forts qui sont ressortis lors des présentations d'équipe, les liens qui ont été établis avec les élèves de leur classe, de la classe partenaire, l'enseignant titulaire, les membres du personnel de l'école et ceux de la communauté,
- les prises de conscience sur la contribution des membres de la communauté dans l'organisation scolaire,
- la réflexion qu'ils ont faite sur leur propre engagement face à la vision et à la mission de l'école, etc.

À chaque jour, l'enseignant pourrait aborder un de ces éléments avec ses élèves. Ensuite, ils écrivent dans leur *Journal de réflexion* ce qui les a le plus marqués.

Note : Ce bilan personnel ne vise pas à évaluer une fois de plus les élèves, mais à leur faire prendre conscience de la valeur de leurs apprentissages. L'enseignant n'a donc pas à recueillir les travaux des élèves. Toutefois, il peut les inviter à faire part de leur réflexion aux membres de leur équipe, ou encore, à l'ensemble de la classe.

E. Composantes du projet

L'enseignant devra décider de l'envergure du projet avec ses élèves. Selon l'intérêt démontré par les élèves, selon l'appui qu'il prévoit recevoir ou qu'il a reçu des personnes concernées et selon le temps qu'il est prêt à investir dans ce projet, il pourrait y intégrer les composantes présentées dans le tableau ci-dessous.

Composantes	Contenu possible (basé sur les sujets proposés à la page 80)	Format de présentation
Présentation visuelle	*Exemples :* ***Secrétariat :*** • nom du/des secrétaire(s) • heure d'ouverture • numéro de téléphone • services offerts, etc. ***Bibliothèque :*** • nom du/des bibliothécaire(s) • aperçu du contenu : - album - bandes dessinées - romans - documentaires - cassettes audio - vidéo, etc. • services de prêt, etc. ***Services de garderie, etc.***	Grandes lignes de chacun des sujets traités (but : utiliser un aide-mémoire et conserver l'intérêt, etc.). Utilisation d'un logiciel de traitement de texte, d'un logiciel correcteur et d'un logiciel de présentation.
Kiosque d'information	*Exemples :* ***Particularités de chaque niveau scolaire :*** • activités régulières • projets spéciaux • sorties éducatives, etc.	Montage des textes et des photos sous forme d'affiche. Utilisation d'un appareil photo, d'un numériseur, d'un logiciel de traitement de texte et d'un logiciel correcteur.
Dépliant	*Exemples :* ***Particularités de chaque niveau scolaire :*** • détails sur les projets spéciaux • détails sur les sorties éducatives, etc. ***Particularités de l'école :*** • mission • règlements • conseil d'école, etc.	Présentation des aspects traités en colonne. Montage des textes (courts paragraphes) et des photos. Utilisation d'un appareil photo, d'un numériseur, d'un logiciel de traitement de texte et d'un logiciel correcteur.

F. Évaluation des apprentissages en français

Les tâches proposées dans cette section sont essentielles à la réussite du projet. Elles permettent de développer des connaissances et des compétences dans plusieurs domaines (culture, communication orale, écriture, TIC). Les résultats d'apprentissage visant l'acquisition de stratégies de planification et de gestion devront être choisis en tenant compte des tâches et des besoins des élèves. L'enseignant trouvera, dans le tableau présenté aux pages 106 et 107, UN CHOIX de résultats d'apprentissage susceptibles d'être développés à l'intérieur des tâches proposées.

Il est essentiel que les élèves aient de fréquentes occasions de faire le point sur leur travail et l'efficacité des moyens utilisés pour le réaliser. Ainsi, ils deviendront plus conscients et plus en mesure de contrôler des stratégies cognitives qu'ils mettent en œuvre pour accomplir une tâche (métacognition)

Tâches proposées

Correspondance
É3 – Rédiger un texte dans lequel il exprime ses intérêts et en donne les raisons, p. 43 1. Lettre pour demander la collaboration des enseignants titulaires à ce projet (modelage : pour plus de détails sur le contenu du texte, consulter la page 88) 2. Lettre pour demander la permission aux parents d'utiliser la photo ou les travaux de leur enfant dans ce projet (pratique coopérative) 3. Lettre aux élèves pour leur demander la permission d'utiliser leur photo ou leurs travaux dans ce projet (évaluation)
É3 – Rédiger une lettre personnelle, p. 43 1. Lettre aux membres de la communauté et aux membres du personnel pour les remercier de leur collaboration (pratique guidée : pour plus de détails sur le contenu du texte, consulter la page 98) 2. Lettre aux élèves (pratique coopérative) 3. Lettre à l'enseignant titulaire (évaluation)

Contenu du dépliant par année scolaire

É3 – Rédiger un texte dans lequel il annonce le sujet et en développe quelques aspects (4e année)

É3 – Rédiger un texte dans lequel il conclut en une phrase où il donne son impression générale sur le sujet, p. 43

Série A

1. Présentation d'un projet spécial réalisé par les élèves de la classe (modelage) :
   - nommer la ou les personnes en cause
   - décrire les circonstances entourant l'activité (temps, but)
   - présenter les moments les plus importants
   - conclure en une phrase pour donner son impression générale
2. Présentation d'un projet spécial réalisé dans la classe au niveau scolaire choisi (pratique coopérative)
3. Présentation, par chaque membre de l'équipe, d'un projet spécial réalisé dans la classe au niveau scolaire choisi (évaluation)

Série B

1. Présentation d'une sortie éducative réalisée par les élèves de la classe (modelage) :
   - nommer la ou les personnes en cause
   - décrire les circonstances entourant l'activité (lieu, temps, but)
   - présenter les moments les plus importants
   - conclure en une phrase pour donner son impression générale
2. Présentation d'une sortie éducative réalisée dans la classe au niveau scolaire choisi (pratique coopérative)
3. Présentation, par chaque membre de l'équipe, d'une sortie éducative réalisée dans la classe au niveau scolaire choisi (évaluation)

Série C

1. Présenter une particularité de l'école ou un service qu'elle offre (ex. : choisir, pour le modelage, un des aspects présentés à la page 80 qui n'a pas été choisi par aucune équipe)
2. Présenter la particularité de l'école ou le service choisi par l'équipe (pratique coopérative)
3. Présenter la particularité de l'école ou le service choisi par l'équipe et qui n'a pas encore été traité (évaluation). Dans ce cas-ci, l'enseignant évalue l'habileté des élèves à produire un travail pour lequel chaque membre du groupe est responsable d'une section. L'évaluation portera sur l'ensemble du produit (note globale de groupe). L'accent devrait être mis sur la responsabilité de l'élève face aux autres membres du groupe.

Kiosque d'information

C2 – Collaborer à la réalisation d'un projet visant la promotion de son école, p. 14

1. Montage de textes et de photos sous forme d'affiche (format lettre) pour présenter une activité régulière en classe, par exemple : la réalisation d'un projet en équipe (modelage)
   - sélection d'une ou quelques photos reliées au sujet traité
   - rédaction d'une ou deux phrases pour accompagner la ou les photos sélectionnées
2. Montage de textes et de photos sous forme d'affiche (format lettre) pour présenter quelques activités régulières réalisées par les élèves de la classe choisie (pratique coopérative)
   - sélection d'une ou quelques photos reliées au sujet traité
   - rédaction d'une ou deux phrases pour accompagner la ou les photos sélectionnées
3. Montage de textes et de photos sous forme d'affiche (format lettre) pour présenter les sorties éducatives réalisées par les élèves de la classe choisie (pratique coopérative)
   - sélection d'une ou quelques photos reliées au sujet traité
   - rédaction de quelques phrases pour accompagner les photos sélectionnées
4. Montage, par chaque membre de l'équipe, d'un texte accompagné de photos sous forme d'affiche (format 8 ½ × 11) pour présenter une activité spéciale réalisée par les élèves de la classe choisie, (évaluation)
   - sélection d'une ou quelques photos reliées au sujet traité
   - rédaction d'une ou deux phrases pour accompagner la ou les photos sélectionnées

Présentation visuelle

C2 – Collaborer à la réalisation d'un projet visant la promotion de son école, p. 14

1. À l'aide du logiciel de présentation, préparer le montage des grandes lignes qui n'ont pas été présentées aux équipes, par exemple, la présentation de l'organisation de l'administration scolaire (modelage)
   - membres du Conseil scolaire et fonction
   - membres de la direction de l'école et fonction
   - membres du personnel enseignant et niveau scolaire, etc.
2. À l'aide du logiciel de présentation, préparer le montage des grandes lignes du service offert (voir p. 80) à l'école et choisi par chaque équipe (réalisation en situation de travail de groupe – évaluation)

Rencontre avec les personnes concernées

C2 – Collaborer à la réalisation d'un projet visant la promotion de son école, p. 14
CO3 – Dégager l'information répondant à ses besoins, p. 15

Relever l'information pertinente en tenant compte des questions prévues lors de la planification de l'entrevue, par exemple :

- le rôle de la personne dans les affaires reliées au fonctionnement de l'école,
- le but que cette personne s'est donné,
- comment elle perçoit son rôle,
- ce que son engagement dans les affaires reliées à l'école lui apporte,
- les projets à venir, etc.

Note : L'enseignant consulte, de façon périodique, les notes recueillies par les élèves lors de leurs entrevues. Il les **guide** dans la prise de note et dans l'organisation de leurs notes. Il peut, à l'occasion, **modeler** pour l'ensemble des élèves, un élément pour lequel il a noté un besoin commun. L'enseignant évalue le rendement des élèves à partir des notes recueillies par chacun d'entre eux lors d'une entrevue. Les élèves devraient être informés du fait qu'une rencontre particulière fera l'objet d'une évaluation et devront connaître à l'avance les points sur lesquels ils seront évalués.

Travail de groupe : compte rendu du travail accompli

C2 – Collaborer à la réalisation d'un projet visant la promotion de son école, p. 14
CO7 – Parler d'expériences ou d'événements reliés au monde de la communication, p. 22

Décrire brièvement ce qu'ils ont appris de la rencontre (pour plus d'information, voir page 20) :

- décrire les liens qu'ils ont établis avec les gens qu'ils ont rencontrés,
- décrire comment ils prévoient utiliser l'information recueillie (présentation à l'aide d'un logiciel de présentation, dépliant, affiche pour le kiosque),
- nommer les moyens de communication qu'ils ont utilisés ou qu'ils prévoient utiliser,
- décrire ce que les technologies de l'information et de la communication leur ont permis de réaliser (si jugé pertinent à ce moment-là).

Note (1) : Comme les élèves auront à présenter un compte rendu de leur travail de façon régulière, l'enseignant peut choisir le moment le plus opportun pour évaluer ces apprentissages. Les élèves devront connaître à l'avance les points sur lesquels ils seront évalués.

Note (2) : Lors de la dernière présentation de leur compte rendu, les élèves peuvent ajouter cet aspect à leur présentation :

Raconter une anecdote ou décrire un moment particulier relié à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (évaluation) :

- nommer la ou les personnes en cause,
- décrire les circonstances entourant l'événement,
- décrire le moment qui suscite un intérêt particulier,
- décrire le dénouement (ce que cet événement a permis d'apprendre sur soi, sur les autres, sur le monde de la technologie, etc.).

G. Évaluation des apprentissages en TIC

L'enseignant sélectionne les résultats d'apprentissage en technologies de l'information et de la communication à partir des besoins identifiés pour accomplir la tâche. Il **modèle** et **guide** les élèves en tenant compte des connaissances observées chez les élèves.

Attitudes

À plusieurs reprises au cours du projet, les élèves auront l'occasion de démontrer leurs connaissances sur l'importance de planifier leurs tâches avant d'utiliser les ressources techniques disponibles à l'école (F3–2.2 et F3–3.1). L'enseignant pourrait **observer** la préparation des élèves et les **questionner** à l'occasion sur ce qu'ils font pour se préparer et surtout, pourquoi ils le font.

Utilisation de logiciels

Pour réaliser certaines tâches, les élèves utiliseront différentes fonctions du logiciel de traitement de texte et du logiciel correcteur. L'enseignant pourrait **observer** les élèves lors de la réalisation de la tâche, les **questionner** sur leur démarche d'utilisation des logiciels à partir du produit et **consulter les notes** des élèves dans leur *Journal d'apprentissage*. L'enseignant doit mettre l'accent sur l'observation des connaissances procédurales (démarche d'utilisation) et conditionnelles (le contexte dans lequel cet outil est le plus efficace).

Dans les situations de travail de groupe, tous les élèves devraient être en mesure de décrire la démarche utilisée pour réaliser une tâche. Par exemple, si dans le produit final on retrouve un tableau ou une photo, tous devraient être en mesure d'**expliquer comment** le faire, même si ce ne sont eux qui ont conçu le dit tableau ou inséré la dite photo (exemple d'enseignement réciproque en situation d'apprentissage coopératif). Il revient à chaque équipe de répartir les rôles afin que tous les membres aient l'occasion de développer les connaissances nécessaires pour accomplir une tâche en utilisant les TIC. Il ne faut pas que les membres d'une équipe ne comptent que sur un élève quand vient le temps d'utiliser les TIC.

Critères de notation

En tout temps, les élèves devraient avoir eu l'occasion de d'expérimenter eux-mêmes ou en situation de groupe avant d'être évalués. Ils devraient également connaître les critères de notation avant d'être évalués. La description du rendement de l'élève devrait tenir compte :

- de la clarté dans l'explication de la démarche,
- de la précision dans l'utilisation du logiciel (ex. : nommer les commandes et les boutons),
- du contexte d'utilisation (quand l'utilisation de ces commandes ou de ces boutons est la plus efficace).

H. Résultats d'apprentissage possibles en planification et gestion de tâches

Français	TIC*
<u>Écoute</u> CO1–Prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences d'écoute similaires, p. 19 CO2–Reformuler l'information pour vérifier sa compréhension, p. 20 <u>Interaction</u> CO5–Évaluer sa participation à une discussion, p. 23 CO5–Utiliser les moyens nécessaires pour rendre ses propos plus accessibles, tels le choix des mots, les exemples, la prosodie et les gestes, p. 23 CO6–Utiliser des mots ou des expressions pour offrir ou demander des services, p. 24 **Note :** En s'inspirant du résultat d'apprentissage général CO6 (L'élève sera capable de s'approprier des expressions d'usage dans des situations de la vie quotidienne), l'enseignant formule un nouveau résultat d'apprentissage spécifique qu'il juge essentiel pour le développement de la langue. Donc, pour gérer ses interventions, l'élève pourra : **employer le vocabulaire relié aux technologies de l'information et de la communication.** <u>Exposé</u> CO8–Utiliser un moyen tel le plan pour organiser le contenu de son exposé, p. 28 CO8–Participer à l'établissement des règles de fonctionnement de groupe, p. 28 CO8–Participer à la répartition des tâches, p. 28 CO9–Soigner la prononciation et l'intonation, p. 30 CO9–Respecter la forme des verbes usuels et leur accord avec le sujet aux temps simples, p. 30 <u>Écriture</u> É1–Prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences d'écriture similaires, p. 45 É2–Noter ses interrogations quant à la pertinence d'une ou de plusieurs idées, quant à l'orthographe grammaticale (7e) et quant au regroupement des idées dans un paragraphe (8e), p. 48 É2–Vérifier l'organisation de la phrase en fonction du sens recherché (3e) **Note :** Consolidation de ce résultat, étant donné la possibilité de retrancher ou d'ajouter accidentellement des mots ou des segments de phrase en utilisant les commandes *couper, copier* et *coller* du logiciel de traitement de texte.	C4–2.2 Organiser l'information au moyen de différents outils – base de données, tableau ou élaboration électronique de schémas conceptuels, p. 33 C4–2.3 Réfléchir aux processus qui serviront à effectuer un projet donné, et les décrire, p. 33 C5–2.2 Consigner ou enregistrer un remue-méninges de groupe, la planification et les échanges d'idées au moyen de la technologie, p. 34 F3–2.2 Collaborer pour partager les ressources limitées, p. 17 F3–3.1 Utiliser judicieusement son temps et ses ressources (sur le réseau), p. 17 F3–2.5 Manifester le respect de la vie privée et des produits d'autrui, p. 17 F4–2.1 Reconnaître que les éléments graphiques, vidéo et audio, renforcent la communication, p. 19 P1–2.2 Effectuer la correction et le formatage d'un texte au moyen d'un logiciel de traitement de texte – des fonctions recherche et remplacement, cadrage, taille et style de police – pour promouvoir la clarté et le sens du message, p. 23 F1–2.4 Reconnaître les risques d'erreurs humaines dans l'utilisation de la technologie, p. 13 P2–2.2 Afficher les données électroniquement au moyen de graphiques et de tableaux, p. 24

Français	TIC*
É2–Vérifier la formulation des idées en fonction du format de la présentation, p. 49 É2–Vérifier l'ordre des mots dans les séquences suivantes : • sujet + verbe + adverbe • sujet + auxiliaire + adverbe + participe passé, p. 50 É2–Revenir sur les éléments qui semblaient poser problème lors de la rédaction, p. 51 É2–Vérifier l'accord des verbes usuels au présent (4e), à l'imparfait, et au futur proche (5e) et au futur simple, p. 57 É2–Vérifier l'emploi des auxiliaires *avoir* et *être* avec le participe passé des verbes usuels (5e), p. 54 É2–Consulter une grammaire pour vérifier les terminaisons des verbes aux temps usuels, p. 58 É2–Consulter divers outils de référence pour vérifier la qualité de la langue (ex. : le logiciel correcteur) É2–S'assurer que les supports visuels précisent et renforcent le message, p. 58 É2–S'assurer que la présentation finale de son texte est soignée et appropriée à son projet d'écriture, p. 58 É2–Évaluer sa capacité à vérifier l'orthographe d'usage dans son texte, p. 58	P4–2.2 Varier la taille et le style de police, ainsi que la disposition du texte et des graphiques, pour créer un certain impact visuel, p. 26 P3–2.1 Créer une présentation multimédia combinant divers éléments [qui conviennent à des fins ou à des auditoires différents], p. 25 * Voir *Les technologies de l'information et de la communication* : programme d'études provisoire.

I. Activités de prolongement

L'enseignant, qui après avoir pris connaissance de l'intérêt des élèves et des autres personnes concernées, peut proposer aux élèves d'autres activités découlant de ce projet. Pour chacune des tâches proposées, il pourrait planifier une séquence enseignement/apprentissage qui permettrait aux élèves *d'acquérir de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences.*

Suggestions d'activités

Lors de la discussion sur la vision et la mission de l'école (voir *Analyse des retombées du projet*, à la page 97), l'enseignant peut suggérer aux élèves des activités permettant de les sensibiliser davantage aux particularités de leur école.

C2 – ***L'élève sera capable d'exprimer, dans son milieu, certaines valeurs et de manifester certains comportements qui témoignent de la manière dont il vit sa francophonie.***

- **Partir d'une chanson [à répondre] pour composer ses propres chansons**

  1. Composer une chanson sur ce que représentent la mission et la vision de l'école dans la vie de tous les jours. Chaque équipe pourrait être responsable de la composition d'un couplet. Cette chanson pourrait être publiée sur le site Internet de l'école, ou encore, dans le communiqué aux parents.

  2. Composer avec les élèves de la classe partenaire, un couplet pour ainsi faire une chanson « appartenant » à tous les élèves de l'école. Cette chanson pourrait être présentée sur le site Internet de l'école. Elle pourrait être chantée lors des rassemblements.

  3. Les élèves pourraient inviter divers organismes, tels le conseil d'école et le groupe de parents bénévoles à composer eux aussi un couplet reflétant leur mission à l'école.

Note : D'autres résultats d'apprentissage peuvent être sélectionnés en ce qui a trait à l'écriture et à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

- **Participer à des chants de groupe**

  1. Proposer aux élèves d'enseigner une chanson aux élèves de la classe partenaire. Chaque groupe d'élèves pourrait proposer à l'enseignant titulaire de l'aider à enseigner une chanson à ses élèves. Cette chanson pourrait être présentée lors d'un rassemblement ou d'une activité spéciale à laquelle participe cette classe partenaire. Pour faciliter le bon fonctionnement de cette activité, les élèves devraient choisir une chanson à partir d'un enregistrement ou d'un disque compact et pour laquelle les paroles sont déjà transcrites (voir suggestions). Ils devraient également prévoir un horaire pour les pratiques, soit des périodes d'environ 10 minutes, étalées sur une semaine (ou plus si nécessaire).

  2. Proposer aux élèves de présenter, à chaque semaine, une chanson à l'*Interphone*. La sélection de cette chanson pourrait être faite à partir d'un thème commun à l'ensemble des élèves ou à partir un thème exploité dans l'une des classes partenaires. En groupe, les élèves pourraient sélectionner une chanson, en dégager le thème et les sentiments qui ont surgi à l'écoute de la chanson. Ils pourraient également présenter le chanteur ou le contexte dans lequel la chanson a

été composée (ex. : chansons sélectionnées dans le cadre d'un concours comme celui de l'émission 275-Allô).

Note : Voici quelques suggestions pour obtenir des chansons dont les thèmes sont susceptibles de répondre aux besoins des élèves de l'élémentaire. Ces chansons ont été écrites par des élèves dans le cadre de projets spéciaux avec un artiste travaillant dans le domaine de la chanson.
Bertrand Gosselin : Artiste à l'école
Courriel : bertrand.gosselin@sympatico
Site Web : www.sympatico.ca/bertrand.gosselin

Les chansons produites dans le cadre de l'émission 275-Allô (ex. : Gagala 275-Allô)
La société Radio-Canada
http://www.radio-canada.com

J. Utilisation du logiciel correcteur

Modelage

À partir des erreurs relevées dans les travaux des élèves, l'enseignant modèle pour eux la façon d'utiliser le logiciel correcteur.

Exemple 1 :

« Les services offerts à l'écoole » :

1. Je lis le mot identifié comme étant incorrect par le logiciel et vite je m'aperçois qu'il y a un « o » de trop.
2. Je clique pour obtenir le choix que le logiciel me propose et je vois le mot « école » écrit deux fois : une fois au singulier et une fois au pluriel.
3. J'analyse ma phrase pour vérifier le « nombre » du mot, c'est-à-dire si je dois choisir le mot écrit au singulier ou au pluriel.
4. Finalement, je clique sur celui qui convient.

Exemple 2 :

« Lamission de l'école » :

1. Je lis le mot identifié comme incorrect par le logiciel correcteur. À première vue, je vois que j'ai oublié l'espacement entre deux mots.
2. Je déplace mon curseur au bon endroit et j'appuie sur la barre d'espacement. Si l'erreur persiste, je vérifie si les deux mots sont bien orthographiés en reprenant le processus de vérification.

Exemple 3 :

« Les échanges avec d'atres classes » :

1. Je lis le mot identifié comme incorrect par le logiciel correcteur. À première vue, je vois que j'ai oublié une lettre, le « u » de « autres ».
2. Je clique pour obtenir le choix que le logiciel me propose. Je cherche, dans la liste, le mot « autres » au pluriel parce que je sais que je parle de plusieurs classes. Je vois deux mots qui ne ressemblent pas à celui que je cherche : « d'âtres » et « d'entrés ».
3. Je conclus qu'aucun de ces mots ne **respecte le sens du mot recherché**.

4. Je corrige moi-même l'erreur en plaçant le curseur à droite du « a » et je tape la lettre manquante, le « u ».
5. Si l'erreur persiste, je vérifie si j'ai placé la lettre manquante au bon endroit.

Note : L'enseignant peut faire autant de modelage que nécessaire. Il pourrait cibler les cas où l'utilisation du logiciel correcteur exige une **analyse de la nature des mots** et où son utilisation pourrait entraîner **des erreurs**, spécialement lorsque les mots proposés **modifient le sens** de la phrase (F4–2.4 – Reconnaître les risques d'erreurs humaines dans l'utilisation de la technologie).

À la fin de ce modelage, l'enseignant dégage, avec ses élèves, la démarche utilisée pour corriger les erreurs d'orthographe à l'aide du logiciel correcteur. (Il guide les élèves dans l'organisation des connaissances en réseau.)

Vue d'ensemble de l'intégration des matières au deuxième cycle de l'élémentaire

L'efficacité d'une démarche d'enseignement/apprentissage réside dans son potentiel d'adaptation à diverses situations. Elle n'est efficace que si elle permet de mieux répondre aux besoins des élèves et si elle respecte les caractéristiques de l'objet d'apprentissage. Les exemples d'intégration des matières présentés dans les programmes d'études par année scolaire – français langue première au deuxième cycle de l'élémentaire, illustrent comment l'enseignant peut adapter la démarche d'apprentissage pour mieux répondre aux besoins des élèves et aux caractéristiques de l'objet d'apprentissage.

Le tableau suivant donne un aperçu des divers modèles d'intégration du français aux autres matières, présentés dans les programmes d'études par année scolaire – français langue première au deuxième cycle de l'élémentaire.

	4e année	5e année	6e année
Matières intégrées	Français et Sciences	Français et Hygiène	Français et Technologies de l'information et de la communication
Domaines visés	Écriture	Production orale	Culture, communication orale et production écrite
Objet d'apprentissage visé en français	É3 – Rédiger un texte dans lequel il annonce le sujet traité et en développe quelques aspects, p. 45. É1 – Sélectionner le contenu et la forme finale de son projet d'écriture en tenant compte de l'intérêt et des besoins du public cible (6e année) p. 48. É2 – Noter ses interrogations quant à l'orthographe d'un ou de plusieurs mots (4e année), p. 49.	L4 – Dégager les composantes du récit, p. 35 L4 – Établir des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions, p. 35 L4 – Réagir au comportement des personnages à partir de ses expériences personnelles, p. 35 L2 – Faire appel à ses connaissances sur les textes à structures (...) narratives pour soutenir sa compréhension, p. 41	C2 – Collaborer à la réalisation d'un projet visant la promotion de son école, p. 14 CO3 – Dégager l'information répondant à ses besoins, p. 15 CO10 – Présenter les raisons qui appuient ses décisions, ses opinions ou ses réactions, p. 26 CO7 – Parler d'événements ou d'expériences reliés au monde de la communication, p. 22

	4e année	5e année	6e année
Objet d'apprentissage visé en français (suite)	**Sciences :** É2 – Vérifier l'accord des verbes usuels au présent de l'indicatif quand leur sujet les précède immédiatement (4e année), p. 56. É2 – Vérifier l'accord des verbes usuels à l'imparfait ou au futur proche quand leur sujet les précède immédiatement (5e année), p. 57.	**Hygiène :** L2 – Se donner des images mentales pour soutenir sa compréhension, p. 42	**Technologies de l'information et de la communication :** CO8 – Utiliser un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son exposé, p. 28 CO8 – Participer à l'établissement des règles de fonctionnement de groupe, p. 28 CO8 – Participer à la répartition des tâches, p. 28 CO5 – Utiliser les moyens nécessaires pour rendre ses propos plus accessibles, tels que le choix des mots, les exemples, la prosodie et les gestes, p. 23 CO5 – Évaluer sa participation à une discussion, p. 23 É3 – Rédiger une lettre [personnelle] p. 43

	4e année	5e année	6e année
Objet d'apprentissage visé en français (suite)	**Sciences :**	**Hygiène :**	**Technologies de l'information et de la communication :** É2 – Consulter *divers outils de référence pour vérifier la qualité de la langue* (ex. : le logiciel intégré au traitement de texte pour vérifier l'orthographe d'usage ou l'orthographe grammaticale, en cas de doute; une grammaire pour vérifier l'accord en genre et en nombre d'un mot; une grammaire pour vérifier les terminaisons des verbes aux temps usuels; un dictionnaire intermédiaire pour trouver un synonyme ou un antonyme), p. 58 É2 – S'assurer que les supports visuels utilisés précisent et renforcent le message, p. 58
Objet d'apprentissage visé dans les autres matières	Thème B : Roues et leviers 4-6 – Démontrer une compréhension pratique des roues, des engrenages et des leviers en construisant des mécanismes dans lesquels il y a transfert d'énergie pour produire un mouvement, *Sciences à l'élémentaire*, p. B-22.	Thème I : Connaissance et acceptation de soi A1. – Effets des encouragements et des critiques sur soi et sur les autres A2. – S'améliorer B1. – Besoin d'exprimer ses sentiments	F3–2.2 – Collaborer pour partager les ressources limitées, p. 17* F3–3.1 – Utiliser judicieusement son temps et ses ressources (sur le réseau), p. 17* F3–2.5 – Manifester le respect de la vie privée et des produits d'autrui, p. 17*

	4e année	5e année	6e année
Objet d'apprentissage visé dans les autres matières (suite)	**Sciences :**	**Hygiène :** B2. – Expression des sentiments C1. – Influence des rapports humains D1. – Conséquences de ses actes D2. – Bâtir des relations véritables	**Technologies de l'information et de la communication :** F4–2.1 – Reconnaître que les éléments graphiques, vidéo et audio renforcent la communication, p. 19* P1–2.2 – Effectuer la correction et le formatage d'un texte au moyen d'un logiciel de traitement de texte – des fonctions de recherche et remplacement, cadrage, taille et style de police – pour promouvoir la clarté et le sens du message, p. 23* P2–2.2 – Afficher les données électroniquement au moyen de graphiques et de tableaux, p. 24* P3–2.1 – Créer une présentation multimédia combinant divers éléments, p. 25* P4–2.2 – Varier la taille et le style de police, et la disposition du texte et des graphiques pour créer un certain impact visuel, p. 26*

	4e année	5e année	6e année
Objet d'apprentissage visé dans les autres matières (suite)	**Sciences :**	**Hygiène :**	**Technologies de l'information et de la communication :** C1–2.3 – Communiquer efficacement et selon les formes appropriées – discours, rapports, présentations multimédias – en appliquant la technologie de l'information qui convient aux personnes et aux fins visées, p. 29* * Voir *Les technologies de l'information et de la communication* : programme d'études provisoire.
Particularités de la démarche d'apprentissage	Dans cet exemple, l'accent est mis sur une démarche de révision de texte. À partir de ce qu'il observe dans les écrits des élèves, l'enseignant modèle pour eux une façon de noter ses interrogations en cours de rédaction. Il décrit tout ce qui se passe dans sa tête au moment de réviser son texte. À plusieurs reprises, l'enseignant place les élèves en situation de pratiques guidées et de pratiques coopératives avant d'évaluer les apprentissages.	Dans cet exemple, l'enseignant modèle pour les élèves la démarche qu'il utilise pour se préparer à une tâche en lecture. Cette démarche permet au lecteur d'aborder le texte avec une plus grande confiance. Il met l'accent sur le côté affectif lié à la tâche (je veux savoir…, je sais déjà…, je sais que je peux…, je sais que j'ai réussi…). L'enseignant présente des stratégies qui permettent aux élèves de mieux gérer leur lecture (utilisation d'un schéma, annotation de textes, création d'images mentales).	Dans cet exemple d'intégration, l'enseignant propose aux élèves un projet d'équipe visant à faire la promotion de leur école à l'aide d'une présentation multimédia. Dans le cadre de ce projet s'échelonnant sur plusieurs mois, les élèves rencontrent divers intervenants du milieu scolaire. À la suite de chacune de ces rencontres, ils font le compte rendu de ce qu'ils ont retenu et de ce qui sera utilisé lors de leur présentation.

	4e année	5e année	6e année
Particularités de la démarche d'apprentissage (suite)	**Sciences :**	**Hygiène :**	**Technologies de l'information et de la communication :** L'enseignant guide les élèves pendant le projet et s'assure qu'ils ont les connaissances et les compétences nécessaires pour préparer leurs rencontres, pour prendre des notes et rédiger le compte rendu de ces rencontres et pour utiliser les moyens techniques nécessaires à la réalisation de leur projet. Pendant le projet, les élèves ont l'occasion de s'interroger sur les particularités de leur école et des membres de la communauté qui s'impliquent dans les activités scolaires. Et finalement, ils s'interrogent sur leur identité et sur leur rôle en tant que jeune francophone.

DATE DE RETOUR

F255 O

Printed by
Learning Resources
Distributing Centre
Production Division
Barrhead, Alberta
Canada, T7N 1P4
LRDC
"Reaching Students Is What We're About"

00,1



University of Alberta Library
0 1620 1132 5360